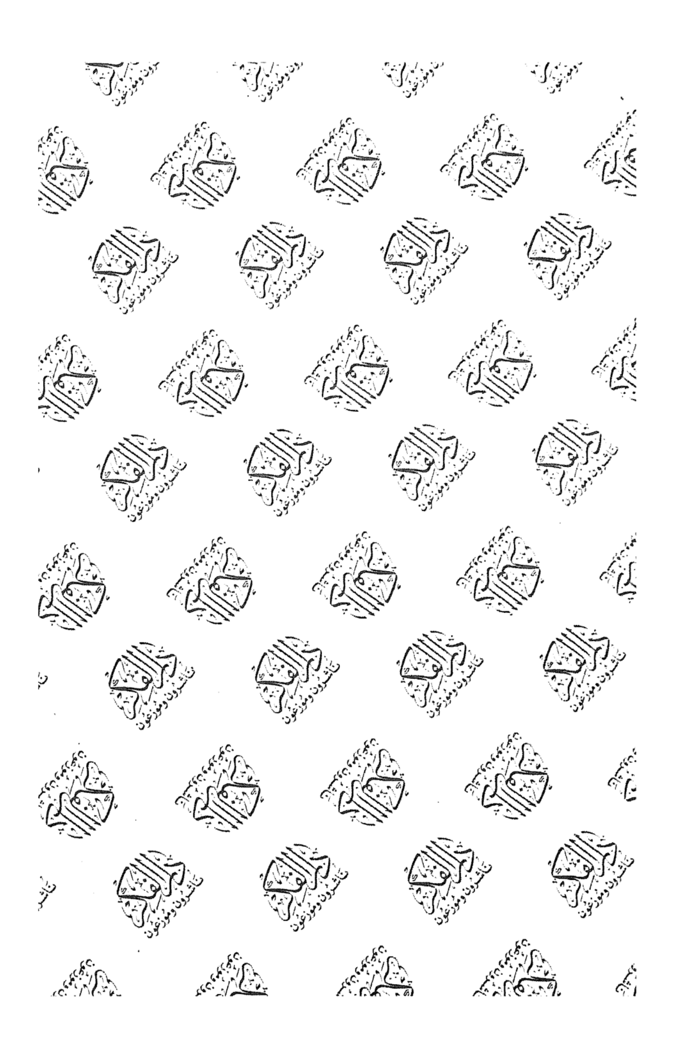
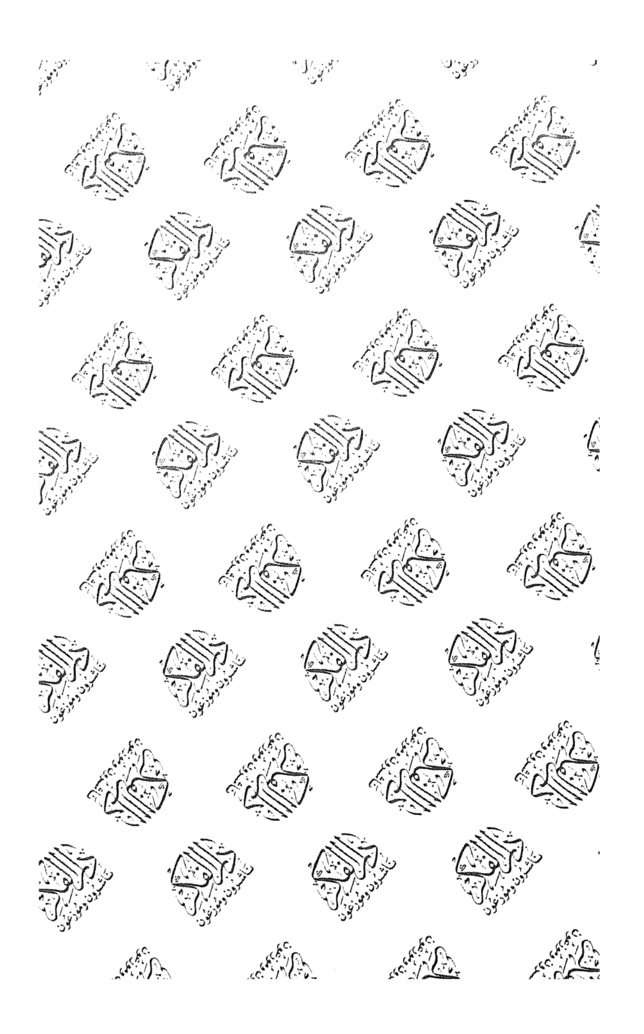
تنمية المهارات اللغوية
لأطفال ما قبل المدرسة



أ. د. هدى محمود الناشف









تنمية المهارات اللغوية

لأطفال ما قبل المدرسة

عنوان الكتاب: تنمية المهارات اللغوية للاطفال ما قبل المدرسة
المؤلف ومن هو في حكمه: هدى محمود الناشف
رقم التصنيف: 371.3
رقم الايداع لدى دائرة المكتبة الوطنية: 2006/10/2822
الموضوع الرئيسي: اساليب التدريس // مهارات التدريس// اللغة العربية// الاطفال
تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

الطبعة الأولى

1428 - 2007

حقوق الطبع محفوظة لـ

دار الفكر
ناشرون وموزعون

www.daralfiker.com
المملكة الأردنية الهاشمية – عمّان
ساحة الجامع الحسيني – سوق البتراء – عمارة الحجيري
هاتف: 4621938 6 962+ فاكس: 4654761 6 962+
ص.ب: 183520 عمان 11118 الأردن
بريد الكتروني: info@daralfiker.com
بريد المبيعات: sales@daralfiker.com

ISBN 9957-07- 485-7

تنمية المهارات اللغوية
لأطفال ما قبل المدرسة

أ. د. هدى محمود الناشف
كلية رياض الاطفال - جامعة القاهرة

الطبعـة الأولى
1428-2007



المحتويات

الفصل الخامس: التحدث

الفصل السادس: إعداد الطفل للقراءة

الفصل السابع: تقويم استعداد الطفل للقراءة

الفصل الثامن: إعداد الطفل للكتابة

الفصل التاسع: القراءة والكتابة

الفصل العاشر: الممارسات المناسبة في تعليم القراءة والكتابة

الفصل الحادي عشر: مشكلات القراءة والكتابة

الفصل الثاني عشر: الاتجاهات المعاصرة في تعليم الطفل القراءة والكتابة

المقدمة

جاءت فكرة هذا الكتاب من متابعة المؤلفة لما يقوم به العاملون مع الاطفال في سن ما قبل المدرسة، ومع شعورنا بأن الطفل، ومحاولة تهيئة الظروف التعليمية المناسبة له، وقد أخذت خطاً تصاعدياً، الا انه ما يزال كثير من الاسر، والمدرسين لا يولون هذا الجانب الاهتمام الكافي. ولذا فقد جاء هذا الكتاب مساهمة في تجلية متطلبات إعداد هؤلاء الصغار للمدرسة.

وقد جرى تقسيم هذا المؤلف الى اثنا عشر فصلاً أما الفصل الاول فقد تناول معنى اللغة ووظائفه والفصل الثاني. تحدث عن مراحل النمو اللغوي والفصل الثالث تحدث عن العوامل المؤثرة في النمو اللغوي. والفصل الرابع تحدث عن الاستماع والخامس عن التحدث اما الفصل السادس تحدث عن اعداد الطفل للقراءة من حيث العوامل واكتساب المفهوم ومواقف حل المشكلات. أما الفصل السابع فقد جاء ليتحدث عن تقويم استعداد الطفل للقراءة. والثامن تحدث عن اعداد الطفل للكتابة والفصل التاسع تحدث عن القراءة والكتابة والفصل العاشر تحدث عن الممارسات المناسبة في تعليم القراءة والكتابة والفصل الحادي عشر تحدث عن مشكلات القراءة والكتابة واخيراً جاء الفصل الثاني عشر ليتحدث عن الاتجاهات المعاصرة في تعليم الطفل القراءة والكتابة.

أرجو من الله ان اكون قد وفقت في تقديم هذا الكتاب.

والله ولي التوفيق

المؤلفة

الفصل الأول 1

معنى اللغة ووظائفها

- معنى اللغة.
- وظائف اللغة.

الفصل الأول

معنى اللغة ووظائفها

معنى اللغة

لقد حاول الفلاسفة منذ أرسطو وحتى يومنا هذا حل لغز اللغة البشرية وتمييزها عن اللغة التي يستخدمها الحيوان، ولكنهم لم يتوصلوا إلى نظريات قاطعة ومتفق عليها حول أصل اللغة البشرية والطريقة التي تطورت بها. إلا أن الدراسات والتجارب التي قام بها علماء النفس اللغويين (Psycholinguists)، والتي كان بالإمكان إخضاع فروضها للتحقق عن طريق الملاحظة والتجريب في سلسلة من التجارب والدراسات الميدانية النفسية، جرى التركيز فيها على كيفية اكتساب الإنسان للغة وعلاقة ذلك بالنواحي الفسيولوجية والعصبية العقلية؛ بالمقارنة مع اللغة غير البشرية؛ قد ألقت الضوء على طبيعة اللغة عند الإنسان.

للتوصل إلى حقائق تساعد على الإجابة عن التساؤل حول ماهية اللغة،كان لابد للباحثين من التطرق إلى أمور عديدة منها: العلاقة بين اللغة والتواصل، والعوامل الفطرية التي تعد الطفل لفهم اللغة البشرية والتعبير عنها، وتأثير البيئة على اكتساب الطفل للغة، والعلاقة بين الفهم والكلام، وبين اللغة والتفكير.

لاشك أن التواصل هو إحدى وظائف اللغة، ولكن هناك تواصل غير لفظي أيضاً. في حين أن التعريف المتفق عليه نسبياً للغة البشرية أنها: "**التعبير عن المشاعر والأفكار وكذلك استقبالها عن طريق الرموز اللفظية**".

وهذا التعريف يوحد بين اللغة البشرية وبين الكلام، وفي نفس الوقت يميز بينها وبين نظم الإشارات غير اللفظية، والتي نجدها في حياتنا اليومية (في إشارات وتعليمات المرور، وأمام المدارس والمستشفيات و...إلخ)؛ وعند الأطفال الذين يتواصلون مع الأم والآخرين من حولهم عن طريق البكاء أو الإشارة باليد أو تعبيرات الوجه، وعند الحيوانات التي تعبر بالصوت والحركة عن الحالة الانفعالية أو الاحتياجات المادية. وجميع هذه الإشارات غير

اللفظية، ما هي إلا أشكال من المثيرات التي ترتبط بشكل مباشر بالأشياء التي تشير إليها. ومن هنا تتضح لنا خصائص اللغة البشرية اللفظية وإمكاناتها التي لا حدود لها، والتي خص الله الإنسان بها دون غيره من المخلوقات.

لقد توصل علماء اللغة إلى العديد من الخصائص التي تتميز بها اللغة البشرية، ليس هذا مجال تفصيلها، ونكتفي هنا ببعض هذه الخصائص التي يفيد التعرف عليها في تنمية وتطوير لغة الطفل.

أخذاً في الاعتبار الجوانب المختلفة للغة البشرية، يلخص محمد عماد الدين إسماعيل هذه الخصائص في الجوانب التالية:

(أ) **الجانب الصوتي**، أو المجموعة من الوحدات الصوتية التي يتكون منها سياق الكلام (phonetics).

(ب) **جانب الدلالات**، أي المعاني التي تحملها هذه الأصوات (semantics).

(ج) **جانب التركيبات**، أي الجمل والعبارات التي تتجمع فيها الوحدات الكلامية (syntax).

(د) **جانب الوظيفة**، أي اللغة باعتبارها أداة للتواصل ووظيفة التفاعل الاجتماعي (pragmatics).

1- **من الناحية الصوتية**، تتميز اللغة البشرية بالقدرة الهائلة على التشكيل ففي كل لغة توجد الآلات من الكلمات المختلفة التي تتشكل من عدد صغير من الأصوات المفردة (phonemes) وهي، نطقا، الأحرف الساكنة والأحرف المتحركة والحركات الهجائية المتصلة (diphthongs)، التي ليست لها دلالة بذاتها. فعدد الفونيمات في اللغة الإنجليزية مثلاً لا يتجاوز 54 وحدة، وبعض اللغات لا تستخدم أكثر من 20 "فونيم"، في حين أن البعض الآخر قد يصل إلى الستين. وتسمى هذه الخاصية بخاصية "الازدواجية في التشكيل". وهي مالا يوجد إلا في اللغة البشرية وحدها.

2- **أما من حيث الدلالة** فقبل أن نتحدث عما تتميز به اللغة البشرية من هذه الناحية، لابد أن نقرر أن الإنسان هو الكائن الوحيد الذي يستطيع أن يتعامل مع الأشياء التي ليس لها وجود إلا على مستوى تخيلي صرف، أو بمعنى آخر، تلك التي لا تشكل جزءاً من موقف عيني راهن. هذه القدرة على استحضار الأشياء في غير وجودها،

وعلى الاحتفاظ بآثارها الحسية، هي التي تجعل من الرموز اللغوية عند الإنسان شيئا يختلف اختلافا جوهريا عن اللغة الإشارية التي يمكن لبعض الحيوانات الراقية أن تكتسبها.

فالرموز في اللغة البشرية لا تقتصر في دلالاتها على مجرد الإشارة لما هو موجود هنا والآن، بل يتعدى ذلك إلى ما ليس له هذا الوجود الواقعي. فليس من الضروري، خلافاً لما هو الحال في اللغة الإشارية، أن يكون الشيء الذي يشير إليه الرمز اللغوي موجودا في المجال الحسي للمتكلم، لكي يتم تعيينه أو تحديده أو التعرف عليه. بل إن الإنسان ولم ينفطم بعد، سرعان ما يتعلم أن يعبر عن شيء (أو مفهوم لشيء) عن طريق رمز لغوي؛ يشير إلى ذلك الشيء، إلا أنه في نفس الوقت ينفصل تماماً عنه. فقد يلفظ الطفل مثلاً كلمة "مياو" وهو يجر وراءه كتلة من الصلصال تمثل القطة، في حين لا تكون القطة ذاتها موجودة. وربما استخدم الطفل هذا اللفظ في سياق آخر ليعني أنه "يريد" القطة أو "أين" القطة أو أن القطة "ذهبت"، دون أن يكون للقطة وجود في حاضره الحسي.

ولا يلبث الإنسان أيضاً – بفضل القدرات السابق الإشارة إليها – أن يستخدم الرموز اللغوية للتعبير عن الأحداث الغائبة عنه زماناً، وليس فقط مكاناً. فالإنسان يستطيع أن يستخدم اللغة "ليتذكر"، أي للدلالة على الحوادث والأحداث الماضية، وليس فقط عن الحاضر غير المتواجد.

وإلى جانب قدرة الإنسان على استخدام رموز لغوية للتعبير عن الأشياء والأحداث البعيدة عنه زماناً ومكاناً، كذلك يستطيع الإنسان أن يستخدم الرموز اللغوية للتعبير عن الأحداث والأشياء البعيدة عن الحقائق الواقعة، أي تلك التي لا تعدو عن كونها مجرد افتراضات. فالإنسان هو الوحيد الذي يمكن أن يقول مثلاً "لو كان القمر يضيء بالنهار" أو "لو كان الثلج أسود اللون". ويدخل ضمن هذه الدائرة من الدلالات التعبير عن النتائج المتوقعة للأحداث أو الاحتمالات التي يتضمنها المستقبل وهكذا. باختصار فإن اللغة البشرية لا ترمز فقط للواقع بل ترمز أيضاً للممكن.

هذه الأبعاد الثلاثة للدلالة، التي يتجاوز بها اللغة البشرية مجرد الإشارة لما هو مجرد هنا والآن: وأعني بها 1– التعبير عن الماضي. 2– التعبير عن الغائب. 3– التعبير عن الممكن، تجعل من اللغة البشرية شيئاً أشبه بالعربة التي يجمع فيها الإنسان الأحداث الماضية، لكي يعالج الأشياء التي ليس لها وجود عيني في الحاضر ولكي يسقط خبراته على المستقبل مخططاً إياه بناءً على ما يتصوره من توقعات أو من نتائج محتملة.

3- أما من حيث التركيبات اللغوية فإن اللغة البشرية وحدها هي التي يمكن أن تصاغ فيها من الوحدات الكلامية (أي الكلمات) تركيبات أخرى ذات دلالة هي الجمل والعبارات المختلفة، التي يستطيع عن طريقها الإنسان أن يعبر عن أي تفكير إنساني محتمل. ولهذه التركيبات قواعد وأصول. وبصرف النظر عن معرفتنا أو عدم معرفتنا بهذه القواعد فإننا نتبعها بالضرورة كأساس لنقل المعنى المقصود. فإلى جانب القدرة على تعلم معاني الكلمات فإن الإنسان يستطيع أيضاً أن يتعلم كيفية وضع كلمات قديمة في صيغ جديدة. بل ويستطيع أيضاً أن يقوم بعمل صيغ لا تنقل فقط المعنى المباشر بل تنقل كذلك معنى ضمنياً غير مباشر، وذلك كما في الكناية والصيغ البلاغية الأخرى كأن نقول مثلاً: "فلان كثير الرماد" يعني أنه كريم وجواد.

4- وأما من الناحية الوظيفية فتختص اللغة البشرية بأن أدواتها (الكلمات والجمل والتعبيرات وغير ذلك)، ليس لها صفة الرمزية فحسب، بل إن المعاني التي تحملها هذه الرموز (أي الأشياء والمفاهيم التي تشير إليها)، يحددها المجتمع الذي تعيش فيه اللغة – ليس هذا فقط بل إن الموقف الذي يستخدم فيه التعبير اللغوي يكون له دخل أيضاً في اختلاف ذلك المعنى. بعبارة أخرى فإن نفس الألفاظ قد تعني شيئاً في موقف معين وتعني شيئاً آخر في موقف آخر. فإذا قال الأستاذ للطالب مثلاً: إن التقدير الذي حصلت عليه هو "مقبول"، ورد عليه الطالب بقوله "شكراً"، فإن نبرة صوت اللفظ لكلمة "شكراً" قد تنقل له معنى الامتنان إذا كان الطالب قد توقع من أدائه في امتحان هذا المقرر تقدير "ضعيف جداً". ولكن إذا كان قد توقع أن يحصل في هذا المقرر على تقدير ممتاز فإن نبرات صوته عند اللفظ بنفس الكلمة سوف ينقل إلى الأستاذ معنى مختلفاً تماماً (**محمد عماد الدين إسماعيل، 1995، 230-232**).

وسوءا كانت هي الأجهزة الصوتية، أو الجهاز العصبي المركزي الأكثر تأثيراً في عدم قدرة الحيوان، بما فيها الحيوانات العليا، على إصدار لغة قريبة من اللغة البشرية؛ فإنه من المؤكد وجود عملية نضج فسيولوجي كأساس للنمو اللغوي. والمتتبع لسير نمو لغة الطفل يجده موازياً لنموه الحركي والنضج الذي يحققه؛ وأي خلل في النضج الفسيولوجي للمخ، أي في مناطق الترابط في المخ اللازمة لنمو الوظائف الكلامية، ينتج عنه بالضرورة صعوبات ونقص في النمو اللغوي.

وهكذا، "ميز علماء اللغة بين نوعين من اللغة الصوتية النوع الأول: اللغة الانفعالية أو

الطبيعية الوجدانية (evocative) والتي بواسطتها يعبر الإنسان عن انفعالاته المختلفة، والنوع الآخر: اللغة الرمزية (symbolic) والتي هي لغة التفكير والإدراك والوجدان أيضاً. وهذا التقسيم مبني على حقائق علمية استخلصت من دراسات في علم وظائف الأعضاء (physiology) ثب معها أنها في حالة فقدان الحديث نتيجة اضطراب في المخ (الأفازيا) يفقد الإنسان اللغة الرمزية وتبقى اللغة الانفعالية. وسنتناول هنا اللغة الرمزية التي خص الله الإنسان بها دون غيره من المخلوقات.

يعرف علماء النفس اللغة: "بأنها الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحليل أي صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها أو خصائصها، والتي بها يمكن تركيب هذه الصورة مرة أخرى في أذهاننا أو أذهان غيرنا بواسطة تأليف كلمات ووضعها في تركيب خاص"، والواقع أن هذا التعريف يتضمن ليس فقط كيف تعمل اللغة بل وظيفتها أيضاً.

يستفاد من التعريف السابق أنه إذا نطق أحدنا، وليكن يوسف،بجملة وسمعها شخص آخر، لنقل محمد، فإنه حصل في الحالة الأولى إرسال أو تعبير عن صورة ذهنية مدركة مرتبة ترتيباً ذهنياً معيناً لدى يوسف وتم استقبال أو تلقى صورة ذهنية أخرى في الحالة الثانية لدى محمد، قد تكون مطابقة لتلك التي قد تكون في ذهن يوسف وربما لا تطابقها. وسواء أكانت الصورة الذهنية متطابقة أم غير مطابقة فإن اللغة في هذه الحالة قد أدت وظيفتها السيكولوجية. ولكن للغة وظيفة أخرى بالإضافة إلى وظيفتها كوسيلة للتعبير عن أفكار الإنسان المتكلم أو وجدانه، وهذه الوظيفة أنها تحدث استجابات لدى السامع للكلام. وكثيراً ما تعجز اللغة عن أداء وظيفتها هذه لاختلاف الحالتين العقليتين في ذهن المتكلم والسامع. ويكون اختلاف الصورتين الذهنيتين في الغالب راجعاً إلى اختلاف في خبرات كل منهما وذاكرته وتخيله ودقة استعماله للكلمات والجمل". (هدى الناشف، 1999: 11)

وظائف اللغة

مما سبق يتضح لنا أن اللغة تقوم بوظائف عدة بالنسبة للإنسان، يمكن إجمالها في ثلاث وظائف رئيسية هي:

- وظيفة الاتصال.
- وظيفة عقلية.
- وظيفة ثقافية حضارية.

الاتصال (Communication)

من الصعب أن يتصور الإنسان كيف يمكن له أن يتصل بالآخرين لتوصيل مشاعره وأفكاره لهم،واستقبال ردود أفعالهم وآرائهم وأحاسيسهم لو لم تكن تلك الرموز التي تتكون منها اللغة. فبدءً من الجماعات الأولية مثل الأسرة وجماعة الرفاق، إلى الجماعات الأكبر التي يتكون منها الحي فالقرية فالمدينة فالوطن، كلها يجمعها رابط قوي يسمى لغة الأم أو اللغة القومية. ويحتاج الفرد إلى اللغة لتلبية جميع احتياجاته من أبسطها إلى أشدها تعقيداً، لأنه يحتاج إلى التفاعل اللفظي مع الغير، شفاهة وقراءة وكتابة. ومع التفاعل اللفظي يأتي التفاعل الوجداني والاجتماعي الذي يؤلف بين قلوب الجماعة والأمة الواحدة.

هذا على المستوى المحلي البسيط والتعامل الاجتماعي اليومي. فإذا تخطينا التفاعل المباشر، وما زلنا في نطاق المجتمع المحلي، وتأملنا في كيفية الاتصال والتواصل مع الغير الذين لا نراهم (قربوا أو بعدوا) لو لم يكن الحرف والكلمة والجملة التي هي لغة الرسالة والكتاب والصحف والمذياع والتلفاز والهاتف.

وتتوالى الاختراعات التي تعتمد على اللغة، لتصل بوسائل الاتصال إلى القنوات الفضائية عن طريق الأقمار الصناعية، والى شبكة معلومات دولية (إنترنت) تصل إليها أيدي الصغار قبل الكبار في لحظات باستخدام الكمبيوتر (اللغة العالمية).

والمقولة "إن العالم أصبح قرية صغيرة"، تعبير واضح ع تضييق المسافات بين الشعوب، والتواصل الفكري والاجتماعي بينها رغم البعد الجغرافي. فأصبح بإمكان الشباب، مثلاً، عقد صداقات مع أفراد في النصف الآخر من الكرة الأرضية؛ كما يمكن عقد المؤتمرات والحوارات (فيديو كونفرانس) بين عدد من الأشخاص وكل واحد في مكان من العالم بفضل ما تحقق من تقدم هائل في وسائل الاتصال. وعلى المستوى الأبسط، يستطيع الفرد أن يقوم بكل مشترياته وهو في منزله دون انتقال أو عناء. كيف يمكن أن يحدث هذا كله وغيره كثير كثير دون اللغة؟

الوظيفة العقلية

مهما اختلفت الآراء حول أيهما أسبق اللغة أم التفكير، فإن الحقيقة التي لا خلاف عليها أن للغة دور هام جداً في تنمية التفكير والذكاء والقدرات العقلية بصفة عامة.

فإذا كان الطفل في بداية حياته وحتى منتصف السنة الثانية من عمره، يفهم العالم من

حوله من خلال حواسه وحركته (مرحلة التفكير الحسحركي وفقاً لبياجيه)، فإنه يحتاج إلى اللغة للتعبير عما يفكر فيه ويكون مفاهيمه، أي يستعين بالألفاظ والكلمات التي تحمل معنى ويفصلها عن الأشياء الدالة عليها. ويمر الطفل من أجل ذلك بمراحل عديدة، ويحتاج إلى الكثير من الخبرات الاجتماعية والتفاعل مع الأشياء والأحداث في بيئته المباشرة، ويقوم بعمليات عقلية على المعلومات والمؤثرات التي تصله من خلال هذا التفاعل، ولكن في النهاية يحتاج إلى اللغة لصياغة ما تبلور لديه من إدراكات وتصنيفات وفهم للعلاقة بين الأشياء.

قد تبدأ اللغة داخلية، بمعنى أن الطفل يقلب الأفكار التي اختزنها في عقله بينه وبين نفسه (على شكل مونولوج). ثم مع نمو اللغة والتفكير، والتفكير واللغة بشكل تبادل إيجابي، يجري الإفصاح عن الأفكار ويتم التفاعل مع الآخرين فكرياً ولغوياً (ديالوج)، فتزداد التصورات وضوحاً، وتعدل الأفكار وتصبح أكثر دقة. وبفعل إدراك العلاقات وعمليات التصنيف يستطيع الطفل أن يكون مفاهيمه عن العالم من حوله.

ومن أجل ذلك، يستعين في مرحلة ماقبل العمليات (pre- operational)، والتي تلي المرحلة الحسية الحركية وتستمر حتى السابعة تقريباً، بالمحسوسات والأشياء في الطبيعة لتثبيت التصورات الذهنية مستعيناً بقدراته اللغوية المتنامية بسرعة كبيرة. وتستمر هذه العملية خلال مرحلة العمليات المحسوسة التي تمهد لظهور التفكير المجرد في حوالي السنة الحادية عشرة/ الثانية عشرة، حتى يستغني الطفل عن المحسوسات للقيام بالتفكير الرمزي الشكلي، وهذا من غير الممكن دون وجود الرموز اللغوية. واللغة الرمزية، في حد ذاتها باعثة على التفكير وإعادة تنظيم الخطط العقلية لتصحيح المفاهيم وجعلها أكثر دقة، وأفضل ما يكون ذلك من خلال تبادل الأفكار والتصورات الخاصة بها مع الغير. فما يتكون لدى الفرد من أفكار ومفاهيم ليس فقط نتيجة ما يصل إليه معلومات ومثيرات من الخارج، بل يضيف إليها الفرد من تخيلاته وتصوراته وابتكاراته الكثير، مستعيناً بالرموز اللغوية التي يملكها، لتخرج أفكاراً مميزة مبتكرة يعبر عنها شفاهة أو كتابة، ويعيد التفكير فيها من جديد.

الوظيفة الثقافية الحضارية

تعتبر اللغة من أهم عناصر ثقافة أي مجتمع، وعليها تعتمد عملية نقل التراث من جيل لآخر. فقبل ظهور القراءة والكتابة، اعتمدت القبائل والشعوب والمجتمعات على اللغة الشفوية لحفظ التراث وتناقله عبر الأجيال. فما أن عرفت البشرية الكتابة حتى سجلت ثقافتها وتراثها وحضارتها على الحجر وألواح الخشب والجلد وورق البردى ثم على الورق

والأفلام والاسطوانات وأشرطة التسجيل والفيديو وصولاً إلى الديسكات والـ(C.D's)... ومن يدري ما يخبئ الغد من اختراعات تكون فيها اللغة هي الوسيط الأهم.

وقد تنبه علماء الاجتماع والانثروبولوجيا منذ زمن بعيد إلى أهمية دراسة اللغة السائدة في المجتمع، لفهم سلوكيات الأفراد ومعتقداتهم وطريقة تفكيرهم وما يشكل وجدانهم وقيمهم ومفاهيمهم وأسلوب حياتهم... باختصار، لمعرفة مقومات الحضارة وما يميزها عن غيرها من الحضارات الإنسانية الأخرى على وجه الأرض. ولهذا السبب أيضاً، فإن المهتمين بالدراسات الخاصة بالهوية القومية والانتماء الحضاري يشغلهم تأثير تعلم الطفل للغة أجنبية قبل إتقان اللغة القومية واكتساب قيم ومبادئ مجتمعهم وتكوين الفكر الناقد، لما تحمله اللغة الأخرى من ثقافة يتناقض بعض عناصرها مع الثقافة السائدة.

الفصل الثاني 2

مراحل النمو اللغوي

- مراحل نمو الأصوات
- مرحلة الكلام
- نظريات في تفسير كيفية اكتساب اللغة
- نمو قاموس الطفل وحصيلته اللغوية

الفصل الثاني

مراحل النمو اللغوي

عندما يأتي الطفل إلى هذا العالم، لا تكون أجهزته الإدراكية أو الصوتية قادرة على إصدار الكلام، وإن كانت مبرمجة لأن تكتسب هذه القدرة عندما يمكنها نضج الجهاز العصبي المركزي من ذلك. ومعنى ذلك، أن الطفل يولد بهذه القدرة ولكن توظيفها يحتاج إلى مستوى معين من النضج الفيزيولوجي يسير في مراحل ومعدلات، يترتب عليها تطور متتابع يمكن جدولته زمنياً في حده الأدنى والأقصى ليسترشد به المعنيون بالنمو الطبيعي للغة الطفل، وفي مقدمتهم الآباء والمعلمون والباحثون النفسيون والتربويون.

مراحل نمو الأصوات

إن الأصوات التي تصدر عن الطفل تمر بمراحل عديدة قبل أن تصبح كلاماً ذا معنى. وتتلخص هذه المراحل في:

- **صيحة الميلاد:** التي تنتج من اندفاع الهواء بقوة عبر حنجرة الطفل إلى رئتيه.
- **مرحلة الأصوات الوجدانية:** حيث تصبح الأصوات معبرة عن حالة الطفل الانفعالية والجسمية، وتكون لاإرادية في البداية وتعتبر أفعالاً إنعكاسية (reflex actions)لما يشعر به الطفل من جوع أو ضيق سببه ضغط اللفائف على جسمه أو البلل، على سبيل المثال. وتتحول هذه الأصوات فيما بعد إلى لغة إرادية يستخدمها الطفل ليستجيب لها من يحيط به فيقوم بتلبية حاجاته الجسمية والنفسية، كأن يلاعبه أو يحمله...
- **مرحلة المناغاة أو التنغيم: (intonation)** حيث يردد الطفل أنغاماً مختلفة في لعب صوتي، ويستمر في تنغيمه حتى يكتشف لنفسه جميع الدعائم الصوتية للغة الإنسان.
- **مرحلة لغة الإشارة:** وفيها يستخدم الطفل الإشارة للحصول على ما يريده، مصحوبة

ببعض "التلفظات" التي تشبه الهمهمة أو مقاطع للكلمات الصحيحة مثل "ها"، "ما"، "دا".

- **مرحلة الكلام:** وهي المرحلة التي يكون فيها للكلمات معنى.

وسنتناول هنا المراحل الثلاث الأخيرة، التي يلعب فيها الطفل دوراً مهماً في نموه اللغوي، في تفاعله مع بيئته والآخرين من حوله: الطفل بقدراته ونضجه الفسيولوجي، والبيئة بما توفره من فرص للنمو والتطور.

المناغاة

إذا كانت حصيلة الطفل الصوتية قاصرة على الصراخ أو البكاء بعد ولادته، فإنه بعد الشهر الأول وقبل انتهاء الشهر الثاني من عمره، يبدأ في إصدار أصوات لها بعض الدلالة؛ فالأصوات الأنفية الضيقة تعبر عن عدم الارتياح. والأصوات المسترخية التي تصدر من خلف الفم تعبر عن الارتياح والاسترخاء.

من خلال اللعب الصوتي، والذي أصبح مصدر تسلية للرضيع، ومن خلال تكرار بعض الأصوات (التي تعجب الطفل)، تتكون بعض المقاطع الصوتية المتشابهة أو المتقاربة، أشبه بالأحرف المتحركة والساكنة في اللغة البشرية، يخرجها الطفل في ظروف أشبه بالمناجاة، ومن هنا جاءت التسمية.

وفي حوالي الثلاثة أشهر، يبدأ الرضيع بإخراج أصوات مركبة من حروف ساكنة ومتحركة معاً، أي مقاطع من حرفين أو أكثر، وهذه المقاطع أو الوحدات الصوتية هي ما يعرف بالفوينمات (phonemes)، وموجودة في جميع اللغات البشرية.

لهذا، نجد أن الأطفال في هذه السن، بغض النظر عن الثقافة التي ينتمون إليها أو لغة الأم، سواء كانوا في أوروبا أو آسيا أو أفريقيا، فإنهم في لعبهم الكلامي ومناغاتهم يصدرون نفس الوحدات الصوتية. ومعنى ذلك أن الطفل يولد وقد زوده الله سبحانه وتعالى، بما يمكنه من إصدار الأصوات الأنفية (كما في اللغة الفرنسية) أو الحلقية (في اللغة العربية والألمانية)، والأصوات المتضمنة في اللغة الصينية أو اليابانية أو غيرها من اللغات. وهذا يفسر لنا هنا كيف يستطيع الطفل المولود لأبوين عربيين في فرنسا أو ألمانيا أو أمريكا، أن يتقن طريقة إصدار الأصوات والنغمة واللهجة الخاصة بلغة البلاد التي ولد وتعلم فيها اللغة، في حين لا يستطيع الوالدان ذلك مهما كان مستوى إتقانهم للغة الثانية

(غير لغة الأم)، لأنهم تعلموا تلك اللغة في سن أكبر، وبعد أن "ثبتوا" على الفوينمات التي تتضمنها اللغة الأم دون غيرها.

قد يتساءل البعض، كيف يدرك الطفل في سن صغيرة أي من المقاطع الصوتية هي التي تدخل في صميم لغة الأم وأي تعتبر خارجها. والواقع أن الطفل لا يدرك شيئاً عن طبيعة الأصوات، ولكنه يستطيع أن يميز بينها، وينتبه في سن مبكرة إلى اختلاف الأصوات، وكذلك "نغمتها" ويربط ذلك بأحداث موقفية معينة. فنغمة صوت الذي يكلمه من الكبار ويقول له "لا تفعل... لا تلمس" مختلفة تماماً عن نغمة أو نبرة صوته وتعبيرات وجهه وهو يقول له "تعالى في حضن بابا... ماما".

أما لماذا تختفي المقاطع الصوتية التي هي خارج لغة الأم، وتتكرر المقاطع الخاصة بها مع تقدم الطفل في السن وفي اللعب الكلامي، فإن التفسير المقبول لذلك هو أن هذه الظاهرة تحدث نتيجة لتدعيم الوالدين لصدور مقاطع صوتية معينة من فم طفلهما، وإغفال مقاطع يجدونها غريبة عن لغتهما. فالانتباه والمحبة التي يحصل عليها الطفل من الوالدين عندما يصدر مقاطع شبيهة بالكلمات التي تتحدث بها الأسرة كفيلة بتدعيم وتشجيع الطفل على تكرار مثل تلك الأصوات.

الواقع أن الدراسات التي تناولت العائلة الصوتية في اللغة العربية قليلة، بالرغم من أهميتها ليس فقط بالنسبة للفظ الصحيح للكلمات، بل، كما سيتضح لاحقاً، لعلاقتها بعمليات القراءة والكتابة. فالنظريات الحديثة، لا تنظر إلى تعلم القراءة والكتابة كعملية تأتي في المرحلة الثالثة بعد إتقان مهارتي الاستماع والتحدث، وإنما يبدأ الاستعداد لها في وقت متزامن ومواز للمهارتين السابقتين، وهناك علاقات تبادلية بين المهارات اللغوية المختلفة. "فعندما يبدأ الأطفال بادئ ذي بدء تجاربهم مع القراءة والكتابة، فإنهم يحتاجون أن يركزوا على الأصوات لصنع الكلمات. فبمعرفة أن الكلمات قد صنعت بأصوات أشخاص والقدرة على استقطاع تلك الأصوات من الكلمات وإعادة مزجها بعضها ببعض، هذا ما يسمى الإدراك الفونيمي (وحدة كلام تساعد على تمييز نطق لفظه ما عن نطق لفظه أخرى) (ليزلي ماندل مورو، 2004: 18).

تعتبر مرحلة اللغو التجريبي حلقة الاتصال بين مجرد الغناء العشوائي ومرحلة الكلام اللغوي، أي قبل ظهور الكلمة المقرونة بمدلولها. في هذه المرحلة يبدأ الطفل في تقليد اللغة المنطوقة (حوالي سن 8-10 أشهر)، حيث يتغير تركيب الأصوات التي يستطيع الطفل أن

يصدرها، كأن يصدر سلسلة من الأصوات أشبه بالجمل مع التأكيد على بعض المقاطع، والتنويع في الطبقات الصوتية، وإحداث إيقاعات تشبه إلى حد كبير كلام الكبار، ويحدث هذا كنوع من التقليد لما يقوم به الكبار عند الكلام. ويتطلب التقليد من الطفل أن يجيد الاستماع والإصغاء والانتباه لكل صوت تستقبله أذناه. ولهذا فإن التقليد يلعب دوراً هاماً في النمو اللغوي، ويختلف من طفل لآخر. وقد يدرك الطفل معنى اللفظ المنطوق الذي يسمعه فيستجيب له ويقلده، وقد يحاكيه دون أن يفهم معناه. فقد يسمع الطفل أمه تشير إلى أبيه وتقول "بابا" فيحاكي أمه وينطق اللفظ دون أن يريد به معنى محدداً في البداية، ولكنه – بعد ذلك – يربط بين صورة أبيه وبين اللفظ الذي سمعه ونطق به، ويتكرر هذا الربط إلى أن تصبح الكلمة عنده دالة على معنى خاص، وينطق بها عند سماعه إياها أو رؤيته مدلولها.

والتقليد اللغوي عند الطفل يتوقف على:

1- قدرة حاسة السمع عنده وحدتها، فإذا لم يسمع الطفل الأصوات أو سمعها خطأ فإنه لا يستطيع إنتاجها أو ينتجها خطأ.

2- قدرته على استبقاء الصورة السمعية لما أدركه عن طريق حاسة السمع، فلا يكفي أن يسمع الكلام سماعاً جيداً، بل لابد من استبقائه في ذهنه بصورته المسموعة حتى يمكنه تقليده.

3- القدرة العضوية لجهاز النطق على إصدار ما سمعه بصورة شبيهة أو قريبة منه، وأي خلل أو ضعف في جهاز النطق يعطل صحة الإخراج الصوتي والتقليدي اللغوي.

4- الإدراك البصري لوجه المتكلم، فحركات الفم والأسنان واللسان تساعد إلى حد ما على إجادة التقليد.

5- فهمه المعنى، وذلك لأن معنى الكلمة يرتبط بنطقها أو صورتها الصوتية المسموعة فتصبح الصورة السمعية للكلمة أثبت في الذهن وجزءاً من قاموس الطفل اللغوي الحي. وعلى الرغم من أن التقليد من الميول الفطرية عند الطفل فإنه ينمو بالتشجيع ويضعف بالتثبيط والإهمال، فإذا اهتم الكبار بتصحيح كلام الطفل عند محاكاته لكلامهم فإنه يتقدم في النطق وفي التحصيل اللغوي. ويساعد النمو العقلي والاجتماعي في نمو لغة الطفل ومحصوله اللغوي (هدى الناشف، 1999: 13-14)

مرحلة اللغة الإشارية

في نهاية السنة الأولى، يبدأ معظم الأطفال في استعمال بعض الإشارات للحصول على ما يريدون، مثل الإشارات التي تعبر عن رغبة الطفل في الحصول على نوع من الطعام أو لعبة، أو الاستفسار عن ماهية شيء يصادفه، أو حث الأم/ الأب على أخذه في نزهة خارج البيت، وهكذا. مع الوقت، لا يكتفي الطفل بالهمهمة، بل يبذل جهداً لأن تخرج من فمه كلمة تشبه ما يلفظه الكبار، لتوصيل غرضه من الإشارة.

مرحلة الكلام

إن أول نطق لغوي للطفل يكون عن طريق الكلمات المفردة. ومن الصعب تحديد السن التي يلفظ عندها الطفل كلماته الأولى، لأنها تبدأ في مرحلة اللعب الكلامي وتأخذ بعض الوقت إلى أن تصبح واضحة ومفهومه للغير؛ وإن كانت البحوث قد أجمعت أن ذلك يحدث عادة ما بين السنة والسنة والنصف.

ولما كان المقصود بالكلام هو التلفظ بكلمات وجمل ذات دلالة (معنى)، فإن الطفل، من حيث مرحلة النمو النفسي،لا يستطيع أن يصل إلى المرحلة الكلامية قبل أن يكون قد تكون لديه بوضوح مفهوم دوام الشيء (أي أن الأشياء تظل موجودة حتى ولو كانت غير موجودة في مجال إدراكه الحسي). ووفقاً لبياجيه، فإن هذا المفهوم يكتمل تكوينه عند سن السنة والنصف، وإن كان الأطفال يبدأون في سن سنة في الفصل بين الشيء والمكان الذي تعودوا أن يروه فيه. وهذا يعني أن الطفل يبدأ في الاحتفاظ بصورة عن الشيء، حتى ولو غاب عن نظره، ابتداءً من سن الإثنى عشر شهراً، وأن هذه القدرة تكتمل في سن السنة والنصف (المرحلة الحسحركية في النمو المعرفي عند بياجيه تمتد من الميلاد – 18شهراً).

ولا شك في أن هذه القدرة تعتبر أساساً ضرورياً لظهور المرحلة الكلامية عند الطفل. إذ كيف يمكن أن يكون للأصوات معنى أو دلالة، أو كيف يمكن أن تكون هذه الأصوات رموزاً لغوية، ما لم يكن للشيء (أو المفهوم) الذي ترمز إليه هذه الكلمات وجود دائم بشكل أو بآخر في "ذهن" الطفل، وذلك بصرف النظر عن وجود هذا الشيء أو عدم وجوده كجزء من مجاله الحسي. كيف يستطيع الطفل أن يقول "أمبو" مثلا (أي أريد أن أشرب ماء) ما لم يكن لصورة الماء وجود لديه بشكل مستقل عن ظهوره أو غيابه. ويؤيد هذا الارتباط أن كلا القدرتين (النطق بالكلمة الأولى وتكوين مفهوم الشيء الدائم) يظهران في نفس الفترة

الزمنية من عمر الطفل. وقد توصل الباحثون إلى هذا التحديد الزمني في كل من الناحيتين بشكل مستقل، مما يؤيد أيضاً صدق الملاحظة في كلتا الحالتين.

ولابد أن نشير هنا بالطبع إلى بعض الفروق الفردية. فقد يتأخر بعض الأطفال فلا ينطق كلمته الأولى قبل نهاية السنة الثانية رغم أنه يفهم كلمات عديدة. وبعضهم قد يستمر دون نمو في حصيلته الكلامية بعد الكلمة الأولى مدة قد تصل إلى ثمانية أو عشرة أشهر.

وأياً كانت اللغة التي سوف يتحدثها الطفل، فإن الكلمات الأولى التي ينطق بها تكون هي تلك التي تحتوي في الغالب على الأحرف الساكنة ب، ت، ب، م، ن، أي تلك التي يكون اللسان عند نقطها في مقدمة الفم. وكذلك الأحرف المتحركة التي تأتي من خلف الفم عندما يكون مسترخياً. حقاً إن الطفل يكون قد تدرب قبل هذه المرحلة على النطق بأحرف ساكنة ومتحركة أخرى عندما كان لا يزال في مرحلة اللعب الكلامي، إلا أنه يبدو أن القصد يضيف صعوبة جديدة إلى النطق بالكلمة. لذا نجد أن الكلمات الأولى التي يستخدمها الطفل في التعبير هي تلك التي تتضمن الأصوات الأكثر سهولة في الصدور.

هذا من ناحية صوتيات الكلمات الأولى أما من حيث دلالتها، فربما تبادر إلى ذهننا أن يبدأ الطفل ألفاظاً بالكلمات "المألوفة" أي تلك التي يوجهها إليه أبواه. إلا أن ذلك ليس بصحيح، فالكلمات الأولى للطفل هي تلك التي تعبر عن اهتماماته المباشرة وعما يجذب انتباهه من الأشياء التي تقع في محيط بيئته. وتتركز اهتمامات الطفل المباشرة في هذه المرحلة فيما يشبع حاجاته الأولية كالطعام واللعب. أما ما يجذب انتباهه من الأشياء التي تحيط به فهي الأشياء أو المخلوقات المتحركة، أو القبلة للحركة، أو التي تحدث صوتاً. وعلى ذلك، نجد أن معظم كلمات الطفل في البداية هي تلك التي تعبر عن الأم والأب وبعض الحيوانات الأليفة كالقطة والكلب والعصفور (مخلوقات تتحرك، وعن زجاجة الحليب (طعام)، والكرة (لعب)، والشخشيخة (صوت)، والراديو أو التليفزيون (صوت وحركة)، وهكذا. هذه الفئة من الكلمات التي تمثل أسماء (عامة أو خاصة) تشكل أكثر من (50%) من مجموع الخمسين كلمة الأولى التي يكتسبها الطفل، كما تقرر ذلك بعض الدراسات.

أما الكلمات التي تدل على أفعال مثل "فوق" (للتعبير عن رغبة الطفل في أن يرفع إلى أعلى) أو "كمان" (عندما يريد الطفل المزيد من شيء ما)، أو "باي" (عندما يريد الطفل الخروج) فإنها تشكل أقلية من كلماته الأولى.

وتخلو مفردات الطفل تقريباً من الأسماء التي تدل على أشياء ساكنة مثل حائط أو نافذة

وكذلك من الكلمات الوصفية مثل أسماء الألوان أو الأحجام (كبير، صغير) أو الأحوال الطبيعية (حار، بارد)، ذلك أن مثل هذه الكلمات إنما تشير إلى خصائص ساكنة للأشياء (محمد عماد الدين إسماعيل، 146-247).

يبدأ بعض الأطفال بنطق عدد من الكلمات المفردة قبل نهاية السنة الأولى من العمر إلا أن معظم الأطفال لا يبدءون باستعمال كلماتهم الأولى إلى أن يتخطوا عامهم الأول.

ويستخدم الأطفال في هذه المرحلة "الكلمة" في مقام الجملة، ولذا لا يمكن فهم ما يريد الطفل التعبير عنه إلا من خلال الموقف الكلي. فقد تعني كلمة "باب" أن الطفل يستفسر "هل هذا باب؟" أو "افتح الباب" أو أنه يخبرنا بأن "هذا باب". ويساعد في إدراك قصد الطفل والمعنى الذي يريد توصيله تنغيمه للكلمة. وحتى إذا تكونت الجملة من كلمتين أو ثلاث فإن الطفل لا يستطيع التعبير في هذه المرحلة عن أشياء حدثت له في الماضي أو ستحدث في المستقبل، بل ينحصر كلامه فيما يحدث أثناء الحديث، أي اللحظة الراهنة.

وعلى الرغم من أن الطفل في مرحلة المناغاة يطلق أصواتاً تشكل عينة من أصوات الكلام كافة، فإن كلماته الأولى تكون في أحيان كثيرة تتألف من مقطع واحد أو مقطعين ويتألف كل مقطع من ساكن وحركة، وغالباً ما تكون السواكن أمامية مثل الباء والميم، أما الحركات فغالباً ما تكون خلفية مثل الهمزة.

وتقسم الدكتورة كلفنر في دراسة قامت بها لنيل درجة الدكتوراه من جامعة جورجتاون (1970) النظام الصوتي العربي إلى ثلاث مراحل، تمتد المرحلة الأولى من عمر سنة إلى سنة ونصف سنة يكتسب خلالها الطفل السواكن الشفوية والأنفية والتفجيرات الحنجرية علاوة على الحركات الأساسية الثلاث. أما المرحلة الثانية فتبدأ في عمر سنتين ونصف تقريباً، ويكتسب الطفل خلالها متفجرات أخرى وبعض الأصوات الاحتكاكية ولا يظهر الطفل خلال هذه المرحلة التوكيد اللفظي أو الشدة، كما أن بعض أصوات الحركة المركبة لا تظهر أيضاً.

وتنتهي المرحلة الثالثة في سن خمس سنوات، حيث يقترب الطفل من السيطرة الكلية على النظام الصوتي في اللغة. وتدل الدراسات المقارنة أن الأطفال العرب يكتسبون النظام الصوتي العربي بوتيرة أسرع مما يحصل لدى الأطفال الذين يتعلمون لغاتهم القومية الأخرى. ويستمر الطفل على تمايز ما يلفظه من أصوات ومقاطع حيث ينطق فيما بعد الأصوات المناسبة.

ويمتد هذا حتى دخوله المدرسة الابتدائية، ويتخلص معظم الأطفال من صعوبة نطق بعض الأصوات اللغوية مثل/ س/ التي ينطقها /ث/ وصوت /ر/ التي ينطقها /ل/ قبل بلوغ سن المدرسة الابتدائية أو في السنة الأولى منها. أما إذا بقيت هذه الصعوبة مدة أطول بحيث تجعل من الطفل هدفاً للسخرية أمام أقرانه فإنه قد يعاني من صعوبات نفسية واجتماعية في وقت لاحق.

ويوضح الجدول التالي تسلسل اكتساب الطفل العربي للأصوات اللغوية العربية كما جاء في الدراسة المشار إليها.

جدول (1) (*)

تسلسل اكتساب الطفل العربي للأصوات اللغوية العربية

الرقم	السواكن	العمر بالسنة	الحركات	العمر بالسنة
1	ب/م/و/ى/د/هـ/	1.5	الفتحة والكسرة والضمة	1.5
2	ت/د/س/ز/ن/ك/	2	الألف	
3	ف/ل/خ/ج المصرية/	2.3		
4	/ح/	3	/و/ى/	2.3
5	طول الحركات	3	الحركات المركبة	3
6	تشديد السواكن	3.6		
7	/ش/ز/ المفخمة	3.6		
8	/ط/ض/ل م المفخمة	3.6		
9	/ج/	4		
10	/ع/ش/	4.6		
11	/ذ/	5		
12	/ق/	6.6		

(*) المصدر: موفق الحمدان (ب.ت). **اللغة وعلم النفس**. بغداد، الجمهورية العراقية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

عندما يبدأ الطفل في استعمال كلماته الأولى في نهاية العام الأول أو في منتصف عامه الثاني، يسعى إلى تكرار العديد من الكلمات التي يسمعها ممن حوله، وكثيراً ما يردد كلمات لا يفهم معناها. ويرى بعض العلماء أن طاقة الطفل في أوائل السنة الثانية تكون موجهة إلى الحركة والمشي ولذلك يبطؤ عنده نمو لغة التعبير، ولكن عندما يتخطى عقبة أو مطلب المشي تبدأ لغة التعبير في النمو السريع.

وينتقل الطفل من مرحلة الجملة الكلمة إلى التعبير اللغوي بجمل ذات كلمتين، ومن ثم إلى الجملة القواعدية. ولا يقصد بالقواعد هنا ما تتضمنه الكتب المدرسية. فاللغة العامية أو اللهجة الدارجة لها أيضاً قواعدها، وإن لم توضع صراحة. بل إن ما يقصد بالقواعد هنا ما نعرفه جميعاً ضمنياً، وإذا خرج المتكلم عليه نحس أنه أخطأ. مثال على ذلك قاعدة اتفاق الصفة والموصوف والتي يدركها الطفل قبل تعلم الصرف، وحتى قبل تعلم القراءة والكتابة. فنجده يؤنث النعت إذا جاء نعتاً لاسم مؤنث، ويضحك ممن لا يطبق هذه القاعدة. فالطفل يقول: "ماما راحت... ماما جت" ونضحك عندما يقول: "ماما راح!" ونصحح كلامه.

على الرغم من أن اللغة العربية تسمح بوجود جملة صحيحة مكونة من كلمتين، إلا أن الجملة ذات الكلمتين كمرحلة من مراحل الموقف اللغوي - يقصد بها الجملة التي ينطق بها الطفل ولا يمكن فهمها إلا ضمن الموقف العام مثل جملة "رجل سيارة". مثل هذه الجملة لا يفهمها سوى من كان مع الطفل عند نطقها، واستمع إلى تنغيم الكلمات، ونظر إلى حيث يشير، ومع هذا كله ربما لا يفهم المقصود بالجملة. وأدوات الانتقال من مرحلة الجملة ذات الكلمتين إلى الجملة القواعدية هي: التغيم (Intonation) وتتابع الكلمات وتصريف الكلمة.

نظريات في تفسير كيفية اكتساب اللغة

من الصعب فهم كيف تكتسب كلما الطفل المعاني، وكيف يستخدم الطفل تلك الكلمات للتعبير عن حاجاته في جمل تتطور تركيباتها، وتزداد دقة في الدلالة (Semantics)، وفي التركيب(Syntax)، دون اللجوء إلى النظريات التي تفسر لنا العملية التي يتعلم الطفل من خلالها اللغة.

منذ مطلع القرن العشرين وعلماء النفس يحاولون وضع نظريات حول سير وديناميكية عملية التعلم أياً كانت طبيعتها. وقدموا أدلة، جمعوها من الدراسات الميدانية والبحوث التي أجروها بداية على الحيوان ثم على الإنسان (بتركيز على الصغار)، ليبرهنوا على صدق

نظرياتهم وفروضهم وتفسيراتهم. فمن المدرسة الجشتالتية إلى السلوكية، فالنظرية المعرفية والاجتماعية وانتهاءً، حتى يومنا هذا، بنظرية الذكاءات المتعددة؛ نجد العديد من التفسيرات التي يتفق العلماء والمنظرون بالنسبة لبعضها، ويختلفون بالنسبة للبعض الآخر، ولكن دائماً يبنون على ما توصل إليه الذين سبقوهم في هذا المجال ويضيفون إليه.

من هذه النظريات، نختار أكثر ثلاث نظريات تصلح كإطار مرجعي لفهم كيف يكتسب الطفل اللغة.

1- النظرية السلوكية (الإجرائية)

تعتبر نظرية التعلم (كما وضعها سكنر (Skinner)، أن السلوك اللغوي المتعلم، كأي سلوك آخر، إنما هو نتاج لعملية تدعيم (reinforcement) إجرائي للسلوك المطلوب، وإهمال للسلوك غير المرغوب فيه، والذي يتم العمل على إطفائه. ففي مرحلة اللعب الكلامي، تصدر عن الطفل أصوات وألفاظ يقوم الآباء وغيرهم من المحيطين به بتدعيم بعضها، وذلك بإبداء سعادتهم به أو بتكرار ما يقوله الطفل أو باحتضانه؛ فيشعر الطفل بالرضا والسعادة ويعمد إلى تكرار الألفاظ التي لاقت استحساناً وقبولاً، طمعاً في الحصول مرة أخرى على الحالة الشعورية "اللذيذة" التي أحس بها نتيجة لسلوكه ورد فعل الآخرين من حوله. في هذه الحالة كانت الاستجابة (response) داعمة للمثير (stimulus) المتمثل في ألفاظ معينة (تدخل في النظام الصوتي للغة الأم) بشكل إجرائي(operational)، في حين تم إهمال الألفاظ أو المقاطع التي لا تنتمي إلى اللغة التي يريد الآباء لطفلهم أن يتعلمها، فيحدث الإنطفاء (extinction)، أي أن الطفل يقل تكراره لها إلى أن تختفي.

ولكن ما سبق لا يكفي لتفسير ما يصل إليه الطفل من لغة تتطور في السنوات الأولى بشكل كبير وملحوظ. لابد أن تكون هناك ميكانيزمات أخرى تدعم النمو اللغوي، وعدم الانتظار حتى يأتي الطفل بألفاظ وكلمات صحيحة؛ وإلا سار النمو اللغوي بشكل بطيء وغير منتظم، وهذا مغاير لما بينته الدراسات العديدة بهذا الشأن.

للرد على هذا الانتقاد، يقول أصحاب نظرية "التدعيم" بأنه بتقدم الطفل في السن، يستطيع أن يدرك الكلمات والجمل التي ينطق بها الكبار، وتحدث عملية التدعيم عندما يقلد الطفل الكلمات التي سمعها فيفهمها الكبار والأقران، وفي هذا مكافأة وتشجيع (دعم) له للفظ الكلمات بطريقة صحيحة وتركيب الجمل أيضاً بشكل قواعدي سليم.

لا أحد ينكر أهمية تدعيم الألفاظ والكلمات والجمل الصحيحة التي يأتي بها الأطفال في تعلمهم اللغة وتطويرها، ومع ذلك فقد وجهت العديد من الانتقادات إلى نظرية التعلم عن طريق التدعيم الإجرائي فقط فيما يتعلق باكتساب اللغة.

من هذه الانتقادات، ما وجهه تشومسكي إلى أن الاعتماد على تقليد وملاحظة الطفل للكبار، وتدعيم الصحيح منها، لا يفسر كيف يأتي الأطفال بالعديد من الكلمات والجمل الجديدة تماماً عما سمعوه من الكبار.

في حين وجه آخرون انتقاداً لنظرية التدعيم الإجرائي للسلوك الإيجابي مفاده أن الآباء قلما يوجهون اهتماماً للأخطاء التي يقع فيها الأطفال في قواعد اللغة، مما يقلل من مردود التدعيم على التعلم الصحيح للتركيبات اللغوية وقواعدها النحوية.

2- النظرية اللغوية

وبناءً عليه، فقد قدم تشومسكي (Chomsky,1957) نظريته المعروفة باسم "النظرية اللغوية"، والتي تفترض أن الأطفال يولدون ولديهم نماذج للتركيب اللغوي تمكنهم من معرفة القواعد النحوية للتركيبات اللغوية في أي لغة، استناداً إلى وجود عموميات في التركيبات اللغوية (universals) تشترك فيها جميع اللغات، مثل وجود أسماء وأفعال في الجمل.

هذه العموميات لا يتم تعليمها للطفل، لأنه يولد وعنده قدرة أولية لتحليل الجمل التي يسمعها، ثم يعيد تركيبها وفقاً للقواعد النحوية للغة الأم، ومن هنا جاءت قدرة الطفل على تكوين جمل لم يسمعها من قبل من الوالدين أومن أي مصدر آخر.

ولم يقل النقد الذي وجه إلى هذه النظرية عما لاقته نظرية التدعيم، لفشل "اللغويين" في تقديم أدلة كافية على صحة نظريتهم، لا من حيث وجود تكوينات أولية وقدرة لدى الأطفال على عمل تركيبات جديدة من عندهم، ولا من حيث وجود عموميات كافية في التركيب اللغوي للغات المختلفة.

وبدلاً من افتراض قدرات موروثة (يولد بها الطفل)، اقترح المعترضون على نظرية تشومسكي، أن يتم تعديلها بحيث تشير إلى وجود استعداد بيولوجي لدى الكائن البشري للتفاعل مع بيئته بشكل يوصله إلى إدراك حقيقة أن بعض الأشياء تؤثر في أشياء أو موضوعات أخرى (فاعل وفعل ومفعول به). وبالتالي، فإنه من السهل عليه إدراك هذا النموذج في اللغة، أي لغة.

النظرية المعرفية

من المعروف أن نظرية بياجيه (Piaget) في النمو المعرفي انتشرت في أوروبا في الأربعينيات والخمسينيات من القرن الماضي، واتخذت كأساس للمطالبة بضرورة الاهتمام بالنمو العقلي والمعرفي للطفل في السنوات الخمس الأولى من حياته؛ وما تبع ذلك من برامج التدخل المبكر والتي عرفت ببرامج "التربية التعويضية" في الولايات المتحدة الأمريكية في الستينيات، ومنها إلى سائر دول العالم. وأعيد "اكتشاف" بياجيه ونظرياته وأعماله في الثمانينيات وعقدت المؤتمرات في شتى أنحاء العالم لإحياء ذكراه وإلقاء الضوء من جديد على نظرياته وإنجازاته في مجال طبيعة النمو المعرفي للطفل منذ ميلاده بدءً من المرحلة الحسية الحركية وحتى التفكير المجرد. ولما كان النمو اللغوي شديد الارتباط بالنمو المعرفي، فإن نظرية بياجيه تعتبر من أهم النظريات التي تساعد على فهم كيفية اكتساب الطفل للغة.

تختلف النظرية المعرفية عن "نظرية التعلم" و"النظرية اللغوية" في الدور الذي يقوم به الطفل للانتقال من الأداء للكفاءة. فالنظرية المرفية تعارض فكرة تشومسكي من حيث وجود تنظيمات موروثة تساعد على تعلم اللغة؛ وفي نفس الوقت، لا تتفق مع نظرية التعلم في أن اللغة تكتسب عن طريق التقليد والتدعيم لكلمات وجمل معينة ينطق بها الطفل في مواقف معينة. فاكتساب اللغة في نظر بياجيه ليس عملية إشراطية، ولكنها إبداعية. فاكتساب القدرة على تسمية الأشياء والأفعال تكون في البداية عملية تقليد، يجري تدعيم المناسب منها، فيستمر الطفل في تكرارها وتأديتها، دون أن تستقر في حصيلته اللغوية ونظامه اللغوي بشكل نهائي. وهذا ما يسميه بياجيه بالأداء.

أما الكفاءة، فإنها لا تكتسب إلا بناء على تنظيمات داخلية، تبدأ أولية ثم يعاد تنظيمها بناء على تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية (assimilation)، فتنمو قدرة الطفل تدريجياً للتعامل مع الرموز اللغوية. في البداية، يحتاج الطفل لأن يكون المدلول الذي يعبر عنه بالرمز اللغوي موجوداً في مجاله الحسي، ولكن ببلوغه المرحلة التي يستطيع فيها أن يكون صوراً ذهنية ثابتة أو مفاهيم عن الأشياء والأحداث، فإنه يصبح بإمكانه عن يعبر عنها باستخدام الكلمات (الرموز) الدالة عليها دون حاجة لأن تكون ماثلة أمامه، أي أن يتحدث عن الماضي والمستقبل إلى جانب الحاضر.

لقد وضع بياجيه نظريته المعرفية لتفسير كيف يتم التعلم وتكوين المفاهيم بشكل عام، بما

في ذلك المفاهيم والمعاني والقواعد اللغوية. وترك لتلامذته والعلماء الذين جاؤوا من بعده مهمة تجريب وتفسير والتوسع في تطبيق نظرياته في مجالات وأماكن متعددة. وهكذا، نجد النظرية المعرفية هي الأساس النفسي لمعظم البرامج التربوية التي تقدم للأطفال حتى يومنا هذا.

من الدراسات المبنية على نظرية بياجيه في النمو المعرفي، وكيفية تكوين الطفل لمفاهيمه من خلال تفاعله مع البيئة والتطورات التي تطرأ على طريقة تفكيره نتيجة لإدراكه المتنامي لطبيعة العلاقات بين الأفعال والنتائج، نتناول هنا بعض التجارب التي أجريت حول علاقة النمو المعرفي باكتساب الطفل لمعاني ودلالات الألفاظ والكلمات.

قامت نلسون (Nelson,1973) بتجارب في ضوء نظرية بياجيه، حول عملية التصنيف التي يقوم بها الأطفال في السنتين الأوليتين من عمرهم؛ وتوصلت إلى أن الطفل يعتمد في عملية التصنيف الأولية على الوظيفة التي تقوم بها الأشياء، وليس لونها أو شكلها. وطبقت تجاربها هذه على عملية اكتساب الألفاظ للمعاني، وخلصت إلى أن هذه العملية تسير في الخطوات التالية:

1- يميز الطفل شيئاً جديداً ولنقل كرة مثلاً. وإن لم يعطها بالضرورة اسماً في هذه المرحلة.

2- يميز الطفل بعض العلاقات (الوظيفية أساساً) ذات دلالة في هذا الموقف. مثلاً الأم أو الأخ أو أي شخص آخر يقذف بالكرة أو يدحرجها أو يجعلها ترتد، في المنزل أو في الفناء أو في الملعب.

3- بملاحظة أحوال أخرى تستخدم فيها الكرة، ينتقي الطفل الخصائص الثابتة (غير المتغيرة) التي تحدد (أو تميز) "الكرة"، مثلاً تتدحرج وترتد، ويضع هذه الخصائص في "المركز الدلالي" للشيء، حاذفاً، في نهاية الأمر، الصفات غير ذات العلاقة (الصفات التي تتصل بالأشخاص أو الأماكن مثلاً).

4- وأخيراً يعطي الطفل اسماً للشيء، وتسمي نلسون نموذجها هذا في اكتساب المعاني بنموذج "المركز الوظيفي" (functional core).

هذا النموذج الذي عرضته "نلسون" لاكتساب المفاهيم الدلالية، يتفق ونظرية بياجيه في اكتساب المفاهيم على أساس الحركة (أو الأفعال). كذلك فإن هذا النموذج يتفق أيضاً مع الشكل الغالب على الكلمات الأولى للطفل. فقد سبق أن لاحظنا أن معظم كلمات الطفل

الخمسين الأولى هي تلك التي تعبر عن أشياء متحركة أو أشياء تتصل بحاجات الطفل المباشرة كالغذاء واللعب.

على أن هناك تفسيراً آخر للأساس الذي يكون عليه الطفل مفاهيمه الدلالية في البداية. وقد أتت بهذا التفسير العالمة النفسية "كلارك" (Clark, 1973) وسمته "فرض الملامح الدلالية" (semantic feature hypothesis) ومؤدى هذا الفرض أن الطفل يقيم مفاهيمه الذاتية على أساس إدراكه لملامح الشيء أي لصفاته التي لا تتعلق بالضرورة بالحركة أو الوظيفة الديناميكية وإنما أيضاً بالصفات الشكلية (الشكل والحجم واللون). فالملمح هو الخاصية التي تميز تمييزاً دلالياً (في إدراك الطفل) شيئاً عن غيره من الأشياء. وتتكون معاني الكلمات عند الطفل من هذه الملامح. والملامح التي يدركها الطفل في البداية هي الأعم، بالطبع، ثم يدرك بعد ذلك الملامح الأخص فالأخص. مثلاً عندما ينطق الطفل بلفظ "باوواو" (أي كلب) فإنه يشير بذلك إلى ملمح (أربع قوائم). والدليل على ذلك أنه يطلق هذه الكلمة أيضاً على حيوانات أخرى غير الكلب ولكنها تشترك معه في أن لها أربع قوائم كالخروف والقط والبقرة والحصان. ثم بعد ذلك يضيف الطفل ملامح أخرى يكون قد توصل إلى إدراكها – كالعواء المميز للكب والخوار المميز للبقرة – إلى مجموعة الملامح التي تميز شيئاً ما. وفي هذه الحالة يستطيع الطفل أن يكتسب كلمة جديدة هي كلمة "بقرة". ذلك أن البقرة قد أصبح من الممكن تمييزها بشكل مستقل عن الكلب والحيوانات الأخرى ذات الأربع. وبتتابع اكتساب الملامح الأخص فالأخص، تضيق في النهاية الفئات التي ترمز إليها كل كلمة حتى تصبح كلمات الأطفال مطابقة للمعاني التي يستخدمها الكبار.

والطفل إذ يطلق في النهاية كلمة واحدة (كلب مثلاً) على ذوات الأربع جميعاً، فإنه لا يفعل ذلك لأنه لا يرى فروقاً بينها، بل لأن هذه الفروق ليست ذات أهمية تمييزية بالنسبة له. فكما أن الكراسي تختلف في الحجم والشكل واللون والمادة، ولكنها تظل كلها تنتمي إلى فئة "الكراسي" بالنسبة للكبار، كذلك الخروف والقط والحصان والبقرة تنتمي إلى فئة "ذوات الأربع" التي يطلق الطفل عليها جميعاً كلمة "كلب".

وإذا كانت نلسون وكلارك تختلفان في تحديد النواحي التي يركز عليها الطفل ملاحظته كمصدر لاكتسابه المفاهيم الدلالية، فتؤكد الأولى الوظائف الديناميكية في حين تؤكد الثانية الملامح الاستاتيكية، إلا أن كلاً منهما يفترض – بناء على نظرية بياجيه – أن هذا الاكتساب يتم عن طريق عملية إدراكية معرفية وسيلتها الملاحظة.

على أنه مهما كان من أمر الأساس المعرفي كشرط ضروري لاكتساب الألفاظ لمعانيها (تبعاً لنظرية بياجيه عن حق)،إلا أن ذلك لا يجعل منه وحده شرطاً كافياً لتفسير ذلك الاكتساب. وإلا فكيف نعلل ظهور الكلمة للمرة الأولى؟ وكيف نعلل تعديل المفاهيم التي تنطبق عليها الكلمة حتى تتطابق مع ما يستخدمه الكبير؟ لا يوجد أمامنا في الواقع سوى أن نضم هنا إلى جانب الأساس المعرفي، ما جاءت به نظرية التعلم التي تقرر أن ذلك إنما يتم على أساس من عملية تدعيم اجتماعي، لابد منه في النهاية حتى يكتسب الطفل اللغة، بالشكل الذي يتعارف عليه المجتمع الذي يعيش فيه، سواء كان ذلك من الناحية الصوتية أو من الناحية الدلالية أو من ناحية التركيب اللغوي أو من ناحية برجماسية التواصل. حقاً إن اكتساب اللغة ليست عملية إشراطية كما يعترض بياجيه، ولكن كما أن التنظيم المعرفي أساس في اكتساب اللغة، كذلك فإن التدعيم شرط لابد منه أيضاً لتفسير هذه الظاهرة. وأن ذلك لينطبق ليس فقط على اللغة بل على السلوك البشري بشكل عام. (نقلاً عن: محمد عماد الدين إسماعيل، 1995، 250-252).

نمو قاموس الطفل وحصيلته اللغوية

لقد جاءت الدراسات التي اهتمت بنمو الحصيلة اللغوية لدى الأطفال بنتائج مختلفة بل متناقضة أحياناً؛ وذلك لصعوبة حصر المفردات التي يفهمها الطفل. فمن السهل حصر الكلمات التي ينطق بها الطفل في بداية كلامه لقلتها. ولكن هناك صعوبة منهجية تطبيقيةو نظرية تحول دون التحديد الدقيق للمحصول اللغوي للطفل في سنوات مختلفة. فليس من الممكن عملياً أن نسير وراء عدد كبير من الأطفال في بيئات مختلفة لنسجل كل كلمة ينطقون بها، ودون أن يكون لوجودنا معهم تأثير على تفاعلهم اللغوي بشكل تلقائي وطبيعي مع بيئتهم الاجتماعية والفيزيولوجية. وحتى لو كان هذا ممكنا فإننا لا نعرف بالتأكيد ما إذا كان الأطفال يفهمون معنى الكلمات التي ينطقون بها، أضف إلى ذلك أن الكلمة العربية، كما يقول محمد محمود رضوان، تختلف عن نظيرتها في معظم اللغات الأجنبية. فقول الطفل (أكلتها) عدت في إحصائنا كلمة واحدة مع أنها تعد ثلاث أو أربع كلمات في اللغة الأجنبية مثلاً (I have eaten it). وعند مقارنة نتائج الدراسات الميدانية بالنسبة للمحصول اللغوي لا نعرف على وجه التحديد إذا كانت الإحصائية الخاصة بالذخيرة اللغوية للطفل تحوي الكلمات الأصلية فقط أم مشتقاتها أيضاً. ففي الدراسة التي قام بها رضوان على عينة من الأطفال المصريين في سن الخامسة (202 طفلاً) اعتبر الكلمات: كتب - يكتب - اكتب -

يكتبوا – كتبنا – كتبتم ...إلخ) جميعها كلمة واحدة، وربما قد لا يكون هذا صحيحاً بالنسبة لدراسات أخرى (رضوان، 1973).

ويشكل اختلاف اللهجة العامة في اللغة العربية عن اللغة العربية الفصحى المكتوبة، وكذلك الاختلاف في اللهجات من قطر عربي إلى آخر، صعوبة أخرى تواجه المهتمين بإجراء دراسة مقارنة عن نمو قاموس الطفل العربي. ومع ذلك فإن بعض الدراسات تقدم لنا تقريباً لمتوسط حصيلة الطفل من الكلمات في السنوات الأولى من حياته قبل دخوله المدرسة الابتدائية. ويستدل من هذه الدراسات، كما يبين الجدول التالي، على أن الطفل بانتهاء السنة الخامسة من عمره ودخوله المدرسة الابتدائية لديه ذخيرة تربو على الألفي كلمة. وقد عبر جيزل عن هذا النمو بقوله: "في أواخر السنة الخامسة يصبح الطفل متحدثاً لطيفاً بعد أن كان قبل ذلك بأربع سنوات لا ينطق بكلمة واحدة".

جدول (2)(*)

المحصول اللفظي للطفل تبعاً للسنة

العمر بالسنة	عدد الكلمات
1	3
2	372
3	896
4	1540
5	2072
6	2592

(*) المصدر: فؤاد البهي السيد (1975). الاسس النفسية للنمو. دار الفكر العربي، القاهرة.

إلا أن هذه النتائج لا تتفق مع نتائج الدراسات التي أجريت في بعض الدول العربية والتي أظهرت حصيلة الأطفال اللغوية خلال السنوات الخمس الأولى أقل بكثير مما توصلت إليه الدراسات العربية. فقد توصلت ليلى كرم الدين في دراستها حول الحصيلة اللغوية المنطوقة لطفل ماقبل المدرسة إلى النتائج التالية:

جدول (3)(*)

الكلمات التي يستخدمها الطفل القاهري بدون تكرار تبعاً للسنة

عدد الكلمات	متوسط العمر	
	سنة	شهر
585	3	7
768	4	5.5
974	5	5

(*) المصدر: ليلى كرم الدين (1987). **الحصيلة اللغوية المنطوقة لطفل ماقبل المدرسة**. مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

ولقد أجريت دراسات عن حجم الذخيرة اللفظية خلال الطفولة قبل مرحلة الدراسة الابتدائية في مصر (رضوان، **1950**) وفي العراق (الزند، **1976**)، بالإضافة إلى دراسات أخرى محدودة تناولت الذخيرة اللفظية في المرحلة الابتدائية في العراق ومصر والسودان والمغرب والجزائر وتونس. ولكن جميع هذه الدراسات لا تسمح برسم خط بياني لنمو الذخيرة اللفظية للطفل العربي، وذلك لغياب الدراسات خلال بعض المراحل من العمر، بالإضافة إلى أن البيانات المتوافرة عن الذخيرة اللفظية استمدت من الأطفال بطرق مختلفة وتغطي ذخيرة لفظية ذات مصادر متعددة، منها ما هو مبتدأ ومنها ما هو مستدعي وقسم منها لفظي وآخر قرائي. ومن النتائج التي أسفرت عنها الدراسات المشار إليها نذكر (حسب دراسة الحمداني في العراق عام 1973) أن عدد الكلمات التي يعرفها الطفل العربي في نهاية السنة الأولى 3 كلمات، وفي نهاية السنة الثانية 290 كلمة في المتوسط ولا يوجد بيانات عن الذخيرة اللفظية للطفل العربي فيما بين الثالثة والرابعة إلا دراسة محدودة العينة (من القاهرة). أما في السنة الخامسة فيبلغ حجم الذخيرة حوالي ألفي كلمة (حسب تقدير رضوان). ويقدر الزند معدل الكلمات التي يعرفها الطفل في السادسة بحوالي (680) كلمة ويقدرها الحسون (العراق، 1973) بـ(723) كلمة، ويونس (مصر، 1974) بـ(1185) كلمة، والكبيسي (العراق، 1979) بـ(933) كلمة، وليلى كرم الدين (القاهرة، 1987) بـ(974) كلمة.

مما لا شك فيه أننا مازلنا بحاجة إلى العديد من الدراسات الميدانية المعاصرة للوقوف

على طبيعة النمو اللغوي للطفل العربي.. دراسات تستخدم فيها المقاييس والأدوات التي تمكننا من الوقوف بشكل علمي وموضوعي على حجم وطبيعة نمو المحصول اللغوي للطفل العربي في بيئات وثقافات فرعية مختلفة، لما لمثل هذه الدراسات والبيانات التي توفرها من أهمية نظرية وتطبيقية.

الفصل الثالث 3

العوامل المؤثرة في النمو اللغوي

- العوامل البيولوجية.
- النمو العقلي والذكاء.
- النوع.
- العوامل البيئية.
- اللغة والخصائص النمائية لطفل ماقبل المدرسة.

الفصل الثالث

العوامل المؤثرة في النمو اللغوي

يستدل من الدراسات التي أجريت في ثقافات متعددة تستخدم فيها لغات مختلفة، أن المراحل التي يمر بها الطفل في تعلم اللغة تكاد تكون واحدة، وإنما الاختلاف يكون بين الأطفال أنفسهم داخل الثقافة الواحدة لأسباب بعضها يتصل بالتكوين البيولوجي (العصبي والعضوي) والنفسي للفرد، والبعض الآخر لاختلاف الظروف البيئية التي يعيش فيها الطفل.

العوامل البيولوجية

من الناحية البيولوجية، نجد أن اللغة اللفظية تعتمد في نموها على مدى نضج وتدريب الأجهزةالصوتية، وعلى مستوى التوافق العصبي/ الحركي/ الحاسي لهذه الأجهزة. وتدل الأبحاث الحديثة على أن الأجهزة الصوتية المختلفة كعضلات الفم واللسان والحنجرة والشفتين والأنف تصل في نموها إلى المستوى الذي يمكنها من أداء وظيفتها قبل الميلاد. كما يكون الطفل عند ولادته مزوداً بأجهزة الاستقبال التي يستقبل بها ما يصدر عن غيره من لغة، أي أن أعضاء النطق مستعدة لأداء وظيفتها منذ الولادة، وإن كانت لا تؤديها فعلاً إلا بعد تمرين وتدريب. فإذا تعرض الطفل لأي إعاقة بيولوجية عضوية أو بقصور في أداء الجهاز العصبي لديه، تأثر نموه اللغوي. كما أن أي خلل في أجهزة استقبال اللغة، ينتج عنه اضطرابات في النمو اللغوي.

وأوضح مثال على ذلك، ما ينتج من قصور في الكلام في حالة ولادة الطفل بتشوهات في الفم، أو تعرضه لها في الطفولة المبكرة، وفي حالة ضعف السمع بدرجاته، وبالتأكيد في حالة الصمم. فالطفل، كما رأينا، يعتمد تعلمه للكلام في بدايته على تقليد الألفاظ التي يسمعها وعلى تدعيم الكبار للصحيح منها. كما لوحظ أن نمو لغة الطفل يتأثر بصحته العامة إلى جانب سلامة حواسه ومدى تنبهه للمثيرات من حوله.

النمو العقلي والذكاء

من الأمور المتفق عليها العلاقة الوثيقة بين الذكاء والتفكير من ناحية والنمو اللغوي من ناحية أخرى، ومن الصعب تناول أحدهما دون ربطه بالآخر. وبالرجوع إلى اختبارات الذكاء، مثل اختبار ستانفورد – بينيه وغيره، نجد أن الجزء الأكبر منه يتعلق باللغة.

لا شك أن النمو اللغوي يلعب دوراً هاماً في النمو العقلي والمعرفي للطفل. فكلما نمت لغة الطفل وتطورت، كلما ارتفعت قدراته العقلية، لأن اللغة هي الأداة الرئيسية في نمو معلومات الفرد وأفكاره ومفاهيمه وقدرته على التعبير عنها وتطويرها.

لقد كان العالم الروسي فيجوتسكي (Vygotsky) أول من نبه إلى هذه الحقيقة منذ أكثر من نصف قرن. وقد أورد في كتابه (Thought and Language, 1962) عدداً من التجارب التي تؤيد هذا الرأي، قائلاً بأن الطفل عندما يتعلم كلمات جديدة إنما يتعلم مفاهيم جديدة. وفي كل مرة يستخدم فيها الطفل الكلمة التي يتعلمها فإنه يستوعب معان جديدة للكلمة، ويكون "الفكرة" عن الشيء من خلال خبرات عديدة مما يثبت المفهوم ويوسع من خصائصه. فعلى سبيل المثال، قد يفهم الطفل كلمة (كلب) على أنها تشير إلى كلب معين موجود في البيت أو شاهد صورته على شاشة التلفاز أو في كتاب محدد، ولكن استخدام الطفل كلمة (كلب) للإشارة إلى كلب جديد يصادفه في الشارع أو لدى أصدقائه، أي في مكان وخبرة جديدة، وسماعه لنفس التسمية في جميع الأحوال والخبرات، يساعده على ترسيخ المفهوم ليشمل مع الوقت جميع أنواع الكلاب على اختلاف أنواعها وحجمها ولونها وشكلها ومكان تواجدها. وقد يخطئ في البداية فيسمي جميع الحيوانات التي تمشي على أربع "كلباً"، وتأتي الخبرة مع استعمال أسماء أخرى متصلة بحيوانات غير الكلاب لتساعد الطفل على تمييز الخصائص التي ترتبط بالكلب دون غيره من الحيوانات.

لكن هناك عدة مفاهيم ذات طبيعة معنوية أو مجردة لا يستطيع الطفل أن يدركها من خلال الخبرة المباشرة مع الأشياء، نظراً لمرحلة النمو العقلي التي يمر بها والتي تسمى بمرحلة "ماقبل العمليات" أو المرحلة ماقبل التصورية (pre- con- ceptual)، ويطلق عليها أيضاً اسم مرحلة "التمركز حول الذات"؛ نظراً لتمركز تفكير الطفل حول نفسه وما يخصه بحيث لا يرى وجهة نظر الآخرين. بالنسبة لمثل هذه المفاهيم، فإن الطفل يحتاج إلى الكبار لمساعدته على تعلمها، وتأخذ هذه المساعدة شكل الحوار أو الحديث مع الكبار الذين يشرحون له ويحاولون أن يفهموه معنى الأشياء ويقرءون له لتزويده بمعلومات لا يستطيع أن

يحصل عليها بمفرده. مثل هذا التبادل اللفظي بين الطفل والآخرين (خاصة مع الأكبر سناً) حول خبرات الطفل نفسه وحول خبرات الآخرين هو الذي يساعد الطفل على أن يكون المفاهيم عن العالم من حوله. ومن هنا ربط علماء النفس بين النمو العقلي والنمو الاجتماعي، وأكدوا على العلاقة التبادلية بين نمو لغة الطفل ونمو علاقاته الاجتماعية، باعتبار أن اللغة تمكن الفرد من الإفصاح عن قدراته بصورة من صور الكلام أو الكتابة. وينمو التفكير بنمو العلاقات الاجتماعية عند الفرد، فالفرد يفكر فيما يدركه بالملاحظة، كما يفكر نتيجة لما يسمعه من الغير (كتابة وشفاهة). فسماع كلام الغير أو رؤيته مكتوباً باعث على التفكير. والتفكير الاجتماعي يتبعه تعبير. والتعبير الاجتماعي يكون عادة باللغة... وهكذا نجد أن لدينا دائرة متصلة الحلقات تبدأ بتأثر الفرد بالمجتمع عن طريق اللغة، فيفكر الفرد نتيجة لهذا التأثر ثم يعبر عن تفكيره. وهكذا تصبح اللغة سبباً ونتيجة للتفكير في آن واحد. ويتفق العالم السويسري (جان بياجيه) مع ما ذهب إليه (فيجوتسكي) من حيث العلاقة بين اللغة والفكر، وإن كان يختلف معه بالنسبة للدور الكبير الذي ينسبه (فيجوتسكي) للغة في تكوين المفاهيم. فبالنسبة لبياجيه وزملائه ينبثق تفكير الطفل من أفعاله الشخصية ومن المعلومات التي تصله من الأفكار. لذا فإنه يحتاج إلى اللغة لتحديدها ونقلها للغير إذا دعت الحاجة لذلك، وإن كانت الصورة الذهنية تختلف عن الصورة اللفظية في مراحل النمو الأولى. فطفل الثالثة أو الرابعة مثلاً قد يستطيع أن يرتب جملة ترتيباً منطقياً، ولكنه لا يستطيع أن يفكر تفكيراً منطقياً، ولكن وجود الرمز في حد ذاته يعين الفكر ويثريه. وهكذا يتبادل كل منهما التأثير والتأثر في تلاحم عضوي يتأثر كل منهما بالآخر، ولكنه لا يدل عليه. ومن الصعب استقلال أحدهما عن الآخر (Piaget, 1959).

خلاصة القول أنه مهما اختلف المنظرون بالنسبة لطبيعة الارتباط بين اللغة والفكر، فإن الدراسات في هذا المجال قد أثبتت أن أي تنمية لغوية تتبعها تنمية فكرية والعكس صحيح. وتقول ثناء الضبع في هذا الخصوص رد بإيجاز يمكن القول هناك علاقة إيجابية طردية بين ذخيرة الفرد من الكلمات ونسبة ذكائه، فالأفراد الذين يفكرون تفكيراً عميقاً ومنوعاً مضطرون في الغالب للبحث الجبري عن المعلومات والمعارف، ونتيجة لذلك تجتمع لديهم حصيلة وافية من الأفكار، ولا شك أن جزءاً من هذه الأفكار يشتمل على مجموعة من المفاهيم والمعاني الحسية والمجردة التي تفد إلى أذهانهم مقترنة بالمفردات أو الرموز اللغوية الدالة عليها أو المشيرة إليها.

من المعروف أنه كلما زادت نسبة الذكاء العقلي للفرد زادت قدرته على فهم ما يقرأه أو

يسمعه من الجمل والعبارات، ومن ثم اتضحت له العلاقات بين المفردات اللغوية ومدلولاتها، وبالتالي زادت حصيلته اللغوية، وعلى العكس من ذلك فكلما قلت نسبة ذكاء هذا الفرد ضعف فهمه لما يقرأه أو يسمعه، ومن ثم ضعف إدراكه للعلاقات اللغوية وقلت حصيلته من المفردات والمعاني، وبناء على ذلك يمكن أن تكون ذخيرة الفرد الوافية من مفردات اللغة ومهاراته اللغوية عامة دليلاً على سعة تفكيره ونمو ذكائه.

مما لا شك فيه أن عملية اختزان المفردات اللغوية ومدى المرونة في البحث عنها في الذاكرة والاستجابة للمثيرات أو المنبهات التي تستدعيها أو تستحضرها في الذهن، ثم مدى القدرة على ربطها بما يتناسب معها من أفكار أو مفاهيم كلها أمور تدل على نسبة نمو التفكير وسرعته، وبالتالي فإن الثراء اللغوي لا يدل على ثراء ثقافي فحسب وإنما يدل أيضاً على خصوبة في التفكير أو على مدى ما قام به الفكر من حركة وفعالية في مجال الاختزان والتصنيف والاسترجاع والتحديد والربط.

وبهذا اعتبرت اللغة – ولغة الكلام بالخصوص – عاملاً مهماً مساعداً على نمو التفكير وإخصابه وتطويره، كما اعتبرت مظهراً لتطوره ومقياساً لمعرفة مدى هذا التطور، وأصبح ضعف المهارة اللغوية في كثير من الأحيان دليلاً على بطء أو تعثر الإدراك أو ضعف الذاكرة أو تبلد الذهن أو خموله، والعكس صحيح أيضاً". (ثناء الضبع، 2001: 22-23)

إذا ربطنا ما تقدم بالنظريات الحديثة الخاصة "بالذكاءات المتعددة، وفي مقدمتها نظرية (Howard Gardner) حول امتلاك الإنسان لأنواع عديدة من الذكاء وليس الذكاء العقلي (IQ) فقط، لإدراكنا أن كل واحد منا يتفوق في صفة ما يستثمرها في تفاعله مع الناس والأشياء والأحداث في البيئة، أي أن كل واحد "ذكي" بطريقته الخاصة النابعة من استعداداته وقدراته الفطرية؛ وعلى المربين تقع مسئولية التنويع في أساليب التعليم لتلتقي مع استراتيجيات التعلم المتعددة لدى الأطفال.

أما الذكاءات الممكنة، فقد ذكر جاردنر ما يزيد عن ثلاثين نوعاً، واقترح تجميعها في سبعة أطر فكرية أو ذكاءات (Intelligences/ Frames of mind)، يشمل كل مجال منها مجموعة من المهارات أو الكفاءات (competencies) لتكون بروفيلاً معرفياً فريداً، على النحو التالي:

1- لغوي (Linguistic).

2- منطقي/ رياضي (Logical -mathematical).

3- موسيقي (Musical).

4- الفضاء (Spacial).

5- جسمي حركي (Bodily -kinesthetic).

6- اجتماعي (Interpersonal).

7- فردي – وجداني (Intrapersonal).

فبالنسبة لصاحب الذكاء اللغوي، أو المتلاعب بالكلمات (The Word Player)، فيقول جاردنر أن مثل هذا التلميذ يستمتع بالقراءة والكتابة وسرد القصص؛ ويتفوق في الحفظ وتذكر الأسماء والأماكن والتواريخ ومبادئ الرياضيات والمنطق؛ ويتعلم بطريقة أفضل عن طريق المشاهدة والكلام وتعلم اللغة؛ ولذا ينبغي أن توفر له المواد والفرص التي تساعد على تعلم اللغة داخل الفصل.

فماذا عن بقية الأطفال الذين يتمتعون بذكاء من نوع آخر، هل سيجدون مشكلة في تعلم اللغة؟ وهل يعفى من دروس اللغة؟ الإجابة بالنفي، بالطبع، لأن هناك شبه اتفاق على أهمية تنمية لغة الطفل للاستفادة من العلوم الأكاديمية الأخرى، بالإضافة إلى ضرورة تقديم منهج وبرنامج متكامل للطفل يحقق التنمية الشاملة في شتى المجالات.

إن ما تطرحه هذه النظرية هو أن كل طفل لديه استعدادات للتعلم بطريقة معينة أفضل من غيرها، أما مضمون التعليم (محتوى المناهج) المناسب لكل مرحلة عمرية، وما يقابلها من مرحلة دراسية، فلا خلاف عليه. فبالنسبة للمهارات اللغوية لطفل ماقبل المدرسة (الحضانة والروضة)؛ فإنه الأنشطة اللغوية والرياضية والموسيقية والحركية والفنية والاجتماعية والأنشطة التي تؤدي إلى تنمية مفهوم ذات إيجابي، جميعها تشكل جزء من منهج النشاط في الروضة، وجميعها تستغل من أجل تنمية لغة الطفل وتطويرها (لمزيد من التفاصيل، انظر هدى الناشف، 2003).

من أكثر أنواع الذكاءات الذي تم تناوله بعلاقته بالتحصيل والتقدم، حتى قبل ظهور النظريات الخاصة بالذكاءات المتعددة، بعد اللغة والرياضيات، هو الذكاء الاجتماعي. فالأدبيات، زاخرة بأمثلة لأفراد لم يسجلوا نسبة عالية للذكاء (IQ) على اختبارات الذكاء المقننة والموحدة واسعة الانتشار (حتى يومنا هذا)، ولكنهم استطاعوا أن ينجحوا في

دراستهم وفي حياتهم العملية أكثر بكثير من زملاء لهم يفوقونهم في نسبة الذكاء. مثل هذه النتائج تظهر عيوب اختبارات الذكاء التي تركز على جوانب معينة دون غيرها، وفي نفس الوقت تنبه الآباء والمربين، على حد سواء، إلى ضرورة البحث عنه واكتشاف الطريقة التي يتعلم بها الطفل بشكل أفضل لأنها تتمشى مع استعداده وقدراته الكامنة، وعدم مقارنة الطفل بغيره (أخيه أو زميله)، لأن لكل واحد منهم المفتاح أو المفاتيح (أكثر من ذكاء) الخاصة به للتعلم والمعرفة.

النوع (الجنس)

لقد وجدت فروق بين البنين والبنات في سرعة اكتساب اللغة لصالح البنات. يميل "البيولوجيون" إلى تفسير هذه الظاهرة على أنها نتيجة للاختلاف البيولوجي بين الجنسين، في حين يرى علماء الاجتماع أنها ترجع إلى عوامل ثقافية. فقد وجد أن الأمهات يتحدثون إلى بناتهن في السن الصغيرة، أكثر ممايفعلن ذلك مع أبنائهم الذكور. ثم أن المجتمع، بصفة عامة يتقبل الكلام الكثير من الإناث أكثر من الذكور.

ولكن هذه الظاهرة تحتاج إلى تفسير أعمق من مجرد عدد المرات وطول المدة التي تتحدث فيها الأم إلى ابنتها أو ابنها. من التفسيرات العلمية التي قدمت أن هناك علاقة ارتباطية بين المبادرات التي تأتي من الطفلة والأم؛ بمعنى أن البنت تكون هي نفسها أكثر إيجابية في المشاركة في الحديث وأكثر استجابة من الابن، مما يشجع الأم على الاستمرار في الحديث معها مدة أطول. وهذا يعيدنا إلى التساؤل عما إذا كان هناك أساس بيولوجي لهذه الظاهرة. بعض الأبحاث التي أجريت لتفسير تفوق البنات عن البنين بالنسبة للتحدث في السن الصغيرة، وبعد اكتساب القدرة على نطق الألفاظ والكلمات، لاحظت أن النص المسيطر على وظيفة الكلام في المخ ينضج في وقت أبكر في البنات عن البنين، وبالتالي يساعد على الإسراع في إخراج الأصوات وفي معدل اكتساب مهارة الحديث.

العوامل البيئية

من المعروف أن النمو بشكل عام، يتأثر بعاملين أساسيين: الوراثة (الجينات) والبيئة، والنمو اللغوي لا يستثنى من هذه القاعدة. وقفنا، في الفقرة السابقة، على أهم العوامل الشخصية المرتبطة بالنمو اللغوي، ونتناول هنا بعض الظروف الاجتماعية التي تسهم في أو تعوق عملية نمو لغة الطفل.

يستدل من الدراسات العلمية والأبحاث التي تناول النمو اللغوي في بيئات اجتماعية وثقافية مختلفة على أن أطفال البيئات "المحرومة" ثقافياً (culturally deprived) يعانون من قصور في قدراتهم اللغوية وأنه كلما تعددت خبرات الطفل الاجتماعية ازداد نموه اللغوي.

ونذكر من بين الدراسات في هذا المجال ما توصل إليه برنشتين (Bernstein, 1973)، حيث أشار إلى أنماط التواصل اللغوي في بعض أسر الطبقات المتدنية ثقافياً في بريطانيا – ووصفها بأنها نمط ضيق (restricted code)ذو اتجاه واحد، لا يشجع على تبادل الحديث والحوار، ويعتمد على إصدار الأوامر للطفل دون إعطائه الفرصة للتساؤل، أو حتى تقديم مبرر للأمر الذي يصدر إليه من سلطة أعلى متمثلة في الأم أو الأب.

ويتجلى تدني المستوىالثقافي للأسرة فيما يتعلق باللغة في الآتي:

- نقص المثيرات الصوتية في مرحلة الطفولة المبكرة.
- قلة خبرات التفاعل اللغوي مع الراشدين في السنوات الأولى من عمر الطفل.
- التناقض في صيغ المدخلات اللغوية بين البيت والمصادر الأخرى.
- غياب النماذج اللغوية السليمة وتدخل اللهجات العامية.
- نقص الموارد التربوية أو سوء استغلالها.

من المفاهيم الخاطئة في ثقافتنا العربية أن تنمية لغة الطفل يعني تعليمه القراءة والكتابة، وقد نتج عن ذلك إهمال لغة الطفل حتى دخوله المدرسة أو، على أحسن تقدير، الروضة. في حين أن الاهتمام بتطوير اللغة التي يستخدمها الطفل ينبغي أن يبدأ من مرحلة المناغاة أي من الشهور الأولى في حياته.

فالطفل، كما جاء في الفصل الأول من هذا الكتاب، يبدأ في إصدار أصوات لها بعض الدلالة منذ الشهر الثاني من عمره، وببلوغه الثلاثة أشهر، يخرج الرضيع أصواتاً ومقاطع مركبة من حروف ساكنة ومتحركة، تعرف بالفوينمات. هذه الوحدات الصوتية هي ما تتكون منها اللغة، وإهمالها يؤدي إلى تأخر إتقان مهارة تقليد الأصوات والألفاظ، وهي مهارة يحتاجها الطفل في البداية ليتعلم الكلام الصحيح في مرحلة لاحقة. ومن ثم، فإن الاهتمام "بمناغاة" أو "ملاغاة" الطفل في الشهور الأولى، ليس فقط تعبيراً عن المحبة والعطف والاهتمام والمودة، على أهميتها، ولكن أيضاً لتدريب الطفل على النطق الصحيح للألفاظ ولمساعدته على ربطها بالمعنى، لأن مرحلة اللغو التجريبي أو اللعب الصوتي ما هي إلا حلقة اتصال بين مجرد "الغناء" وظهور الكلمة المقرونة بمدلولها.

وحتى يستطيع الطفل أن ينطق المقاطع والكلمات بشكل صحيح، لابد أن يستطيع التمييز بين أصواتها، أي أن تكون حاسة السمع سليمة، وأن يدرب على استبقاء الصورة السمعية فترة كافية لحين نطقها، وأن تكون الأم، أو من ينوب عنها، واعية لأهمية هذه العملية، فتحرص على نطق الكلمة بشكل صحيح وببطء وتكررها وهي تحضن الطفل وتتواصل معه بالنظر(eye contact)، وتدعم محاولاته الناجحة بإظهار الحب والاستحسان، وتصبر عليه إن أخطأ، فلا تلح بل تنتظر فرصة أخرى يكون فيها الرضيع في حالة نفسية ومزاجية تدفعه لإعادة المحاولة. فليس المقصود هنا أن نختار بعض المقاطع أو الكلمات وندرب الطفل عليها، بل ينبغي أن تأتي المبادرة من الطفل نفسه. فهو الذي يتلاعب بالأصوات والنغمات والكلمات (يناغي) من تلقاء نفسه عندما يكون سعيداً، وقد لبيت جميع احتياجاته الأساسية من طعام وملبس نظيف (لفائف جافة)، وشخص بالغ يحبه ويلاعبه ويلاطفه، وحالة الجو من حوله مناسبة (لا حر شديد ولا برد قارص)؛ ثم تأتي الاستجابة من الكبار معززة وداعمة.

أما بالنسبة للتفاعل اللغوي مع الطفل في مرحلة الكلام، فإنه متروك للصدفة في معظم البيوت، ويكون في الغالب في صيغ مختصرة: جمل من كلمة أو كلمتين ويعتمد كثيراً على لغة الإشارة لتوضيح المعنى أو للدلالة على الشيء المطلوب(*).

فلا يبذل الوالدان جهداً للتحدث إلى الطفل، أو الاستماع إليه ومبادلته الحديث ومحاورته بلغة يفهمها، ولكنها أرقى قليلاً من لغته، تستخدم فيها الكلمات المناسبة للموقف وبتركيبة بسيطة تزداد تعقيداً وتنوعاً مع الوقت، مع إتاحة الفرصة للاستفسار والتساؤل عن معنى الكلمات وطريقة لفظها. ويتطلب ذلك أن يملك الآباء أنفسهم القدرة من حيث السيطرة على اللغة (ولتكن العامية)، والوقت الكافي للجلوس إلى الطفل والتحدث إليه بهدوء واستمتاع، والاقتناع بأهمية ذلك بالنسبة لنمو طفلهم اللغوي. وهذا لا ينطبق على معظم الآباء في الأسر المهمشة اجتماعياً واقتصادياً وثقافياً، ولا أكون مبالغة لو قلت أن هذا صحيح أيضاً بالنسبة للعديد من الأسر في الطبقات المتوسطة وربما العليا.

قد يكون الطفل الأول في الأسرة أوفر حظاً من أخوته الأصغر، حيث يكون تفاعله اللفظي مع الوالدين والكبار، في حين أن الصغير يقلد لغة أخيه الأكبر الذي يلعب ويتفاعل

(*) ربما كان هذا وراء لجوء الكثيرين في المجتمعات العربية والشرقية إلى لغة الإشارة (body language) لتوضيح المعنى المقصود في الحوارات عندما تعجز الكلمات.

معه، وهي في الأصل لغة قاصرة ومحدودة ولا تصلح نموذجاً لغوياً بأي حال من الأحوال. في حين أن من أهم مقومات تعلم اللغة، أن يتوفر للفل "النموذج اللغوي" السليم منذ الصغر، وقبل الالتحاق بالمدرسة.

ومما يزيد الوضع تعقيداً تعرض الطفل لمدخلات لغوية، بعضها متناقض، سواء في داخل الأسرة من قبل أشخاص مختلفين في المستوى التعليمي أو من ثقافات مختلفة (كما هو في حالة وجود الخدم أو المربيات)، أو من خارج الأسرة من خلال أجهزة الإعلام والمعلومات، وفي مقدمتها التليفزيون وأشرطة الكاسيت والفيديو (الأغاني وغيرها)، وبرامج الكمبيوتر وشبكة المعلومات (الإنترنت)، وقصص وكتب الأطفال التي نادراً ما تخضع لرقابة حقيقية، أو حتى لرقابة أولياء الأمور الذين يقومون بشرائها لغلافها الجميل أو لتمسك الطفل بها أو لثمنها، دون النظر إلى محتواها.

وهذا يقودنا إلى النقطة الأخيرة في قائمة تأثير تدني المستوى الثقافي للأسرة على نمو لغة الطفل، والتي سبق ذكرها، ألا وهي عدم الاهتمام بتوفير مصادر تربوية مناسبة لتنمية اللغة وتطويرها مثل اللعب والكتب المصورة والقصص والأشرطة والديسكات والأقراص المدمجة (Cd's)، وغيرها من التقنيات الحديثة المتقدمة (hi- tech) التي وفرتها الثورة المعلوماتية لخدمة العملية التعليمية، ومنها، بالتأكيد، ما يخدم ويدعم الجهود التي يبذلها الآباء والمعلمين للارتقاء بلغة الطفل، بما في ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم أو إعاقات في حاسة السمع أو البصر أو النطق أو إعاقة عقلية وغيرها من الإعاقات المؤثرة في اكتساب الطفل للغة والابتكار فيها.

قد يكون من المفيد أن نلخص هنا بعض الخصائص النمائية لطفل ماقبل المدرسة، لأخذها في الاعتبار في محاولاتنا لتنمية مهاراته اللغوية.

اللغة والخصائص النمائية لطفل ماقبل المدرسة

من المبادئ الأساسية للنمو تأثر كل جانب بما يحقق الطفل من نمو في جوانبه الأخرى. ويتميز نمو الطفل في هذه المرحلة ببداية نمو مفهوم الذات، والتمركز حول الذات، وظهور المفاهيم الاجتماعية، ونمو القدرة عليالتآزر العضلي، واستخدام العضلات الدقيقة، والنمو السريع في المحصول اللغوي، واكتساب المفاهيم بالاكتشاف من خلال التفاعل مع البيئة.

وفيما يلي بعض السمات الخاصة بطفل الرياض والتي يمكن استغلالها لتنمية مهارات الطفل اللغوية:

- يتسم أطفال الرياض برغبة ملحة في التحدث عن أنفسهم وخاصة أمام الغير. ويمكن لمعلمة الرياض أن تخصص وقتاً للأطفال للتعبير عن الأحداث التي تعنيهم، وعن مشاعرهم أمام زملائهم، كما ينبغي أن تكون المعلمة مستمعة جيدة طول الوقت، فلا يكون التحدث في أوقات محددة بل تشجع الأطفال على التحدث مع بعضهم البعض ومعها خلال الأنشطة اليومية المتنوعة وحول موضوعات مختلفة.
- تظهر القدرات الابتكارية والتخيل للأطفال أثناء ممارستهم للأنشطة وخاصة الفنية منها، وعند اللعب الحر، وعند سماعهم للقصص أو سردها. وعلى الرغم من أهمية مساعدة الطفل على التمييز بين الخيال والواقع، فإنه من المهم أيضاً أن ننمي ابتكارية الطفل وإبداعه وأن نتخذ من خيال الطفل وسيلة لإثراء لغته وتنمية عقله.
- يحتاج أطفال الروضة إلى فرص للاستكشاف في مناخ تربوي يتسم "بالانفتاح" يشعر معه الطفل بالاطمئنان والثقة بالنفس، والتقبل والتقدير من قبل الآخرين. مثل هذا المناخ يشجع الأطفال على الإنطلاق ويمنحهم الفرصة للطلاقة اللغوية والتعبير بحرية عن أفكارهم ومشاعرهم.
- تمشياً مع طبيعة النمو المعرفي للطفل في هذه المرحلة والذي يصفه بياجيه بأنه تفكير "متمركز حول الذات" و"حدسي/ تخميني" لا يصل إلى التفكير المنطقي المنظم أو التفكير الرمزي، فإن الأطفال يحتاجون إلى العديد من النماذج اللغوية والتركيبات المتنوعة عند التحدث إليهم أو سرد قصة عليهم، كما ينبغي إتاحة الفرصة للعب الإيهامي والتمثيل لمساعدتهم على الربط بين الرموز اللغوية والأداء الحركي.

ومن الأمور المسلم بها أن هناك فروقاً فردية بين الأطفال من حيث مستويات النمو، بما في ذلك مستوى النمو اللغوي، ولابد من مراعاة ذلك بتنويع الأنشطة، والعمل مع الأطفال بشكل فردي، وفي مجموعات صغيرة، واتباع برنامج مرن يأخذ اهتمامات الأطفال بعين الاعتبار.

الفصل الرابع 4

الإستماع

- نظريات حول تعليم الطفل اللغة
- تنمية مهارة الإستماع
- التدريب على الإستماع الجيد

الفصل الرابع

الإستمـــاع

من المعروف أن المهارات اللغوية الأساسية هي: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وهذه المهارات المتداخلة والمؤثرة في بعضها البعض، بحيث يعتمد نمو وتطور قدرات ومهارات الطفل في جانب منها في تحقيق النمو في جوانبها الأخرى، إنما يتم تناولها كل واحدة على حدة للوقوف على وظيفتها وكيفية التدريب عليها للوصول إلى تنمية شاملة ومتكاملة للغة الطفل.

لقد حظيت مهارتا القراءة والكتابة بالاهتمام الأكبر لعلاقتهما بالتعليم الرسمي الشكلي، ولاعتماد النجاح والتحصيل في التعليم الأساسي وما بعده (مدى الحياة)، على إتقان القراءة والكتابة (literacy).

وهذه حقيقة، لا يمكن إنكارها أو التقليل من شأنها، ولكن التركيز عليها وإغفال الدور الذي يلعبه الاستماع والتحدث في نمو القدرات القرائية والكتابية هو ما يؤدي إلى الصعوبات التي يواجهها الأطفال (وحتى الكبار) في القراءة والكتابة والعمليات المتصلة بهما، خاصة إذا لم تستخدم الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق الأهداف التي تتناسب مع كل مرحلة نمائية، سواء بالنسبة للمهارات اللغوية العامة أو تلك التي لها علاقة بخصوصيات كل لغة.

نظريات حول تعليم الطفل اللغة

لا يختلف تعلم اللغة عن غيره من أشكال التعلم الذي يقوم به الطفل منذ ولادته. والتعلم في الطفولة المبكرة أو ماقبل المدرسة له فلسفته ومعالجاته التربوية الخاصة – والتي، بحكم طبيعة النمو في هذه المرحلة، تختلف في المبادئ والاستراتيجيات عن غيرها من مراحل التعليم.

فإذا رجعنا إلى القرن الثامن عشر، نجد أن فلسفة جان جاك روسو (Jacques -Jean Rousseau)، حول ضرورة أن تكون التربية المبدئية للطفل طبيعية، بمعنى عدم إجبار الطفل على تعلم أشياء ليس مستعداً لتعلمها من الناحية التطورية؛ هي النظرية السائدة. وتأثر جوهان هنريتش بستالوتزي (Johann Heinrich Pestalozzi) بهذه الفلسفة أو بنظرية "التعلم الطبيعي" وإن كان قد أضاف إليها بعداً آخر، انطلاقاً من تخوفه من ترك الأطفال كلية لرغباتهم، فأوصى بأن يقوم الآباء والمدرسين بتوفير الظروف التي تساعد على تعلم القراءة، وفي مقدمتها إتاحة الفرصة للأطفال لاستخدام حواسهم من خلال التعامل مع الأشياء المحسوسة في الطبيعة. وعلى هذا الدرب سار فريدريك فروبل (Friedrich Froe-bel) الذي أكد على ضرورة مراعاة الكبار "للتفتح الطبيعي" للطفل ونشاطه التلقائي، واعتبر "اللعب"، كنشاط فطري لدى الطفل، أفضل وسيلة لتعليم الطفل.

ولم تختلف وجهات نظر جون ديوي (John Dewey)عما نادى به فروبل والفلاسفة الذين سبقوه، بالنسبة لمفهوم المنهج التربوي التقدمي، والذي ينبغي أن يبنى على اهتمامات الطفل، ويكون الطفل محوره.

الأساس الفلسفي، إذن، لم يؤيد تدريس القراءة والكتابة في الطفولة المبكرة (الحضانة ورياض الأطفال)، بشكل رسمي أو شكلي مباشر على شكل دروس مستقلة، ولكن من خلال الأنشطة الحركية والحسية والاجتماعية والفنية المختلفة، ومن خلال التفاعل مع الأقران والكبار في مناخ عاطفي مريح يثير في الطفل حب الاستطلاع والدافعية لفهم العالم من حوله والتواصل معه.

وجهة النظر، هذه، وجدت في نظرية جان بياجيه (Piaget) في النمو المعرفي، وليف فيجوتسكي(Vygotsky)، ما يؤيدها، وإن كانا قد أضافا بعداً جديداً للنظريات الخاصة بتعلم المهارات اللغوية بشكل طبيعي وتلقائي ومتكامل ألا وهو الدور النشط الذي يقوم به الطفل في عملية التعلم هذه بتوجيه من الكبار.

فإذا نظرنا إلى النظريات السائدة في وقتنا الحاضر، والتي جاءت نتيجة للفلسفات التربوية الراسخة في تعليم الصغار وللدراسات التي أجريت حديثاً حول الطريقة التي يتعلم بها الطفل القراءة والكتابة بشكل أفضل، لوجدنا أنها جميعها تتجه إلى مفهوم اللغة الكاملة أو التكاملية (whole language).

والمقصود باللغة الكاملة هو أن يتعلم الطفل اللغة بمهاراتها المختلفة (استماع – تحدث

– قراءة – كتابة) بشكل متكامل ومن خلال الأنشطة اليومية، سواء في البيت أو الروضة، ومن خلال الموضوعات التي يستمع إليها الطفل ويشارك في الحديث حولها ويشعر بحاجة لأن يقرأ عنها، ويسجل بشكل بسيط بالرسم والكلمة بعض الأحداث أو الأفكار المتصلة بها. هذا لو كان التعلم يحدث بشكل عفوي وتلقائي، ولكنه يمكن توجيه تعلم اللغة أيضاً بشكل منظم على أساس هذه الفلسفة من خلال الأدب واللعب الموجه والتفاعل الاجتماعي، ومن خلال الفن والموسيقى والعلوم والرياضيات وغيرها من المواد والموضوعات التي تدخل في صميم برامج ومناهج رياض الأطفال. وسنتناول مقومات هذه النظرية بشكل أكثر تفصيلاً عند تناول مهارتي القراءة والكتابة.

بالرغم من أهمية تطوير الاستماع والتحدث للنمو بشكل عام، ولتعلم القراءة والكتابة بشكل خاص، فإن هاتين المهارتين لم تلقيا الاهتمام الكافي من قبل اللغويين العرب بالمقارنة مع ما نشهده في الغرب. لذا، سيخصص الجزء المتبقي من هذا الفصل للنظر في أساليب تطوير مهارة الاستماع لدى الطفل في سنواته المبكرة.

تنمية مهارة الاستماع

إذا كانت حاسة السمع سليمة، فإن الطفل يسمع ليس فقط منذ الميلاد ولكن وهو ما يزال جنيناً في رحم أمه. ولا شك أن كل أم قد لاحظت وهي حامل، كما حدث مع المؤلفة، أن الجنين يتأثر بالأصوات من حوله فيضرب ويقفز مع الأصوات العالية، وتكون حركته منسجمة وهادئة مع أنغام الموسيقى الخفيفة التي تنساب بعذوبة... وقد أثبتت الدراسات أن الطفل ينمي تذوقاً لأنواعاً معينة من الموسيقى قبل أن يأتي إلى هذه الدنيا وبعد ولادته بشهور قليلة، تبعاً لما يسمعه ويستمتع به من الألوان الموسيقية. وتتخذ بعض الأمهات من الموسيقى الهادئة وسيلة لإسكات الطفل وتهدئته وحمله على النوم؛ حيث يحدث اقتران شرطي بين النغمة الرتيبة الهادئة والإحساس بالرغبة في النوم بما يشبه "الهدهدة". وهذا ما لا يحدث مع الموسيقى الصاخبة ذات الدرجات الصوتية المتفاوتة، صعوداً وهبوطاً، مما ينبه حواس الطفل وانتباهه فلا يخلد للنوم.

والأمهات، بالفطرة، يجرين اختبارات السمع لأطفالهن من أجل الاطمئنان على سلامة هذه الحاسة مثل التصفيق بالقرب من أذنيه وملاحظة حركة الرأس في اتجاه الصوت، أو رفع صوت المذياع أو شريط التسجيل أو التلفاز وملاحظة رد فعل الطفل لذلك. وربما كان "الدق في الهون" عند الاحتفال بمرور الأسبوع الأول على ولادة الطفل (الأسبوع في

الفولكلور المصري وفي ثقافات أخرى)، نوعاً من هذه الاختبارات أو لتعويد الطفل على الأصوات العالية، التي أصبحت قاعدة، في زماننا الحاضر، فلا يفزع عند سماعها.

ويحاول الطفل منذ صغره أن يسمع أو ينصت إلى ما يقال حتى يفهم ما يجري حوله. فالاستماع أساسي للنمو اللغوي، حيث من خلاله يتعلم الطفل العديد من المفردات اللغوية ومعانيها واستخداماتها، ويتعرف على أوجه الاختلاف في أصواتها وطريقة نطقها ومخارج حروفها، إلى جانب التراكيب اللغوية المختلفة، وما تحمله الكلمات والجمل من أفكار ومفاهيم.

يقول محمد صلاح الدين مجاور أن الاستماع يشكل حوالي (45%) من النشاط اللغوي الذي يمارسه الفرد يومياً، وأن طفل ما قبل المدرسة يسمع ويفهم كثيراً مما يسمع، حتى قبل أن يتكلم، وبصورة أكثر مما يتوقع الكبار (مجاور، **1983**).

وحول نفس الموضوع، يقول محمد رفقي أن الأطفال يمارسون فن الاستماع قبل أن يمارسوا أي فن آخر من فنون اللغة، ويظل أكثرها استخداماً لدى الإنسان، حيث تعتبر هذه المهارة أساس التلقي والتعلم. فالطفل إذا ما أحسن الاستماع كان أحسن تحدثاً وأفضل وأرقى تعلماً (محمد رفقي عيسى، **1987**).

وقد ميز (Schickedanz J. et al, 1977) بين أربعة أنواع من الاستماع: الهامشي والتقديري والانتباهي والتحليلي.

فالاستماع الهامشي هو الاستماع العرضي الذي يتم عندما يكون الطفل منهمكاً في نشاط ما ويستمع بطريقة هامشية للموسيقى مثلاً أو لكلمة تقال دون أن يتوقف عندها، وهو أقرب إلى عملية "السماع" منه إلى الاستماع. أما الاستماع التقديري فهو الاستماع الذي يقوم به الطفل بتركيز لأن ما يستمع إليه يسره ويريد أن يستمتع به، وإن كان لا يبذل مجهوداً لفهم ما يسمعه ولكنه يقدره.

وبالنسبة للإنصات الانتباهي، فإن الطفل يركز انتباهه فيه ليفهمه فيلغي كل المظاهر التي تشتت انتباهه ويبذل مجهوداً ليتابع ويفهم ما يقال.

ويزيد الإنصات التحليلي عن الانتباهي بأن المستمع مطالب برد فعل كأن يرد على سؤال يوجه إليه، أو ينفذ تعليمات معينة تصدر إليه (هدى الناشف، **2001**).

والأطفال يمارسون الأنواع المختلفة للاستماع، ولكن في حين أن النوعين الأوليين لا

يحتاجان إلى تدريب، فإنه على من يتعامل مع الطفل من الكبار، سواء أولياء الأمور أو المعلمة، أن يوفر له العديد من الأنشطة والفرص لتنمية مهارة الاستماع الانتباهي والتحليلي لما لهما من أثر على تنمية المهارات اللغوية جميعها وفي مقدمتها التحدث. فالاستماع الذي يعنينا هنا هو السمع مع الفهم والتفكير والاستجابة، بمعنى أن يعطي السامع اهتماماً خاصاً وانتباهاً مقصوداً لما تتلقاه أذنه من أصوات (محمود رشدي خاطر، 1983).

وهذا يعني أن عملية الاستماع والإنصات الجيد تتطلب، بالإضافة إلى الحواس، عملية عقلية تتمثل في التمييز والفهم والإدراك ومن ثم اختيار الاستجابة المناسبة لمضمون الرسالة كما فهمت حسياً وفكرياً.

أما الجانب الحسي/ الحركي فهو يتعلق بسلامة حواس الطفل وقدرته على تركيز انتباهه واتخاذ الوضع المناسب للإنصات الجيد وعدم انشغاله عن مصدر الصوت واستقبال الرسالة المرسلة إليه بشكل صحيح.

ويتضمن الجانب المعرفي التمييز والإدراك السمعي في ضوء الخبرات السابقة، ومهارات الذاكرة السمعية، وتحليل المحتوى ومعالجة العلاقات بين أجزائه والتوصل، بمساعدة التخيل وشيء من الابتكار وحل المشكلات، إلى رد الفعل أو الاستجابة المناسبة لمضمون الرسالة المستقبلة.

ومن هنا يمكن القول "بأن تدريب الطفل على الاستماع الجيد يتجلى فيما تحدثه هذه العملية من نتائج على المستقبل (المتعلم) للرسالة، وكيفية توصيلها كما استمع إليها وكما فهمها، وكذلك في العمليات العقلية التي تمت بداخل المخ حتى ترجمت هذه الرسالة المستقبلة إلى حروف وكلمات وجمل وتعبيرات لغوية لها دلالة ولها معنى متفق مع مضمون الرسالة المستقبلة (طاهرة الطحان، 2002: 12).

ومسألة التدريب على الاستماع كانت، حتى وقت قريب، موضع جدل بين من يرى ضرورة تدريب الطفل على مهارات الاستماع، وبين من يرى أن هذه المهارة تكتسب مع الوقت والنضج والنمو، ولا تحتاج لأن يخصص لها وقتاً معيناً من أجل التدرب عليها. ولكن الأمر قد حسم منذ زمن في الدول الأجنبية وبالنسبة للعديد من اللغات الحية، ومؤخراً بالنسبة للغة العربية، لصالح أهمية تدريب الطفل منذ سنواته الأولى على الاستماع وتنمية مهارة الإصغاء لما يترتب على ذلك من ارتقاء للغة الطفل ومهاراته اللغوية المختلفة من تحدث وقراءة وكتابة.

وصلة الاستماع بالتحدث واضحة جداً، فكيف للطفل أن يتحدث إن لم يكن قد أنصت وتنبه وفهم ما استمع إليه وأدرك تسلسل الأصوات والحروف لتكون كلمة، وتسلسل الكلمات لتركب جملة. وهناك علم قائم بذاته يدعى علم "الصوتيات" (phonics)، يتناول العائلة أو النظام الصوتي للغة (وهو يختلف من لغة إلى أخرى)، ويساعد الوقوف عليه في عمليات تدريب الأطفال على النطق الصحيح للحروف والكلمات وفقاً لقواعدها الصوتية، والقوانين التي تحكم وتضبط التسلسل السليم للوحدات الصوتية الصغيرة (الفونيم pho-nemes) التي تتشكل منها الكلمات.

وقد عرف علماء اللغة، منذ زمن، أهمية معمل اللغات (language laboratory) لتدريب المتعلم، طفلاً كان أو بالغاً، على النطق الصحيح لمخارج الحروف والوقفات السليمة بين (الفوينمات) أو مزجها في انسياب حسب ما تقتضيه قواعد اللغة الشفوية.

ويعتقد الكثير من اللغويين مثل: (Juel, 1989, 1994; Byrne, B. et al., 1995)أن هناك ضرورة لتعليم الإدراك الفونيمي، ولابد أن يتم ذلك في مرحلة ماقبل المدرسة في الحضانة والروضة كتمهيد للقراءة في الصف الأول الابتدائي. إذ "عندما يبدأ الأطفال بادئ ذي بدئ تجاربهم مع القراءة والكتابة، فإنهم يحتاجون أن يركزوا على الأصوات لصنع الكلمات. فبمعرفة أن الكلمات قد صنعت بأصوات أشخاص، والقدرة على استقطاع تلك الأصوات من الكلماتوإعادة مزجها بعضها ببعض، هذا ما يسمى الإدراك الفونيمي (وحدة كلام تساعد على تمييز نطق لفظة ما عن نطق لفظة أخرى)... ومع الإدراك الفونيمي، يمكن للأطفال تعلم مبادئ علم الأصوات بما في ذلك:

1- فهم أحرف الأبجدية (معرفة أن الكلمات مؤلفة من أحرف).
2- الميل الضمني للتحليل أو العلاقات بين رموز الأصوات (معرفة أن هناك علاقة بين الحرف المطبوع والصوت الملفوظ) (Morrow, L., M., 2002، ترجمة سناء حرب، 2004: 18).

ومن هنا جاء التأكيد على ضرورة أن يتحدث الكبار الذين يتواصل الطفل معهم لغوياً، ليس فقط وفق نموذج (model) سليم من حيث اختيار المفردات والمعاني والتراكيب، وإنما أيضاً من حيث التلفظ السليم والواضح لأصوات الحروف والكلمات والطريقة التي تمزج بها، وتكرار الكلام، خاصة إذا ما طلب الطفل ذلك، وتصحيح اللفظ وضبطه بلطف دون تعريض الطفل للإحساس بالفشل أو الاستهزاء به، حتى لا يحجم عن المحاولات في

المستقبل؛ أي أن تراعي قدرات الطفل الفردية ورغبته في التعلم وهو يستمتع بذلك، وألا يعاقب لأنه حاول فأخطأ دونما حيلة له في ذلك.

وتلخص طاهرة الطحان أهمية الاستماع بالنسبة لطفل ماقبل المدرسة في النقاط التالية:

- تنمية اللغة الشفوية والمهارات المتعلقة بها من قدرة على التعبير وصياغة الجمل الصحيحة والنطق الصحيح وترتيب الأفكار وتنظيمها.
- تنمية قدرة الطفل على تمييز الأصوات والحروف والكلمات تمييزاً صحيحاً.
- إثراء حصيلة الطفل اللغوية بالعديد من الألفاظ والأساليب والعبارات الجديدة، أو تصحيح ما هو خطأ.
- مساعدة الطفل على تنظيم أفكاره بصورة مرتبة ومتسلسلة.
- مساعدة الطفل على التخيل.
- تنمية التفكير النقدي لدى الطفل من خلال ما يسمعه من آراء وأفكار متفقة أو مختلفة حول موضوع معين.
- تنمية الذاكرة السمعية لدى الطفل، وتدريبه على الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول.
- زيادة مدة الانتباه لدى الطفل من خلال التدرج في استماعه للموضوعات أو الأناشيد أو القصص (طاهرة الطحان، 2002: 16-17).

إن تنمية المهارات المتصلة بالاستماع "الجيد" لا ينعكس فقط على نمو المهارات اللغوية جميعاً، بل تظهر آثاره الإيجابية على فرص التعلم بشكل عام في شتى مجالات العلم الأكاديمية (أدبية وعلمية)، وفي اكتساب المهارات العقلية والاجتماعية والإبداعية، من خلال التفاعل الواعي مع البيئة المحيطة، والإفادة من كل ما ينصت إليه الطفل ويدركه ويتجاوب معه.

ومن الطبيعي أن يختلف الأطفال في قدرتهم على الاستماع الجيد من مرحلة نمو إلى أخرى، ومن طفل لآخر داخل المرحلة الواحدة. إذ تعتمد القدرة على "الاستماع" بالمعنى الذي وقفنا عليه، وبحيث يؤدي الوظائف الحسية والعقلية والاجتماعية المطلوبة، على عوامل عدة تتمثل في النضج السمعي ومرحلة النمو العقلي وطريقة التفكير والحصيلة اللغوية ومناسبة محتوى الاستماع، وتوفر بيئة فيزيقية واجتماعية تدعم النمو اللغوي بصفة عامة ومهارات الاستماع والتحدث بصفة خاصة.

التدريب على الاستماع الجيد

يبدأ التدريب على الاستماع الجيد منذ السنوات الأولى للطفل في البيت، أحياناً بشكل مقصود، وفي معظم الأحيان بطريقة غير مباشرة. فالقراءة للطفل قبل أن يكمل عامه الأول، وإسماعه الموسيقى وتجاوبه معها بتلقائية في حركات منسجمة مع طبيعة النغمة والحدة، قد لا يكون الفرض الأساسي منها تنمية الاستماع والإنصات لدى الطفل ولكنها تؤدي هذه الوظيفة. فإذا ما تجاوز الطفل عامه الثاني، فإنه يطلب أن يرى الصورة أو الكلمة التي تلفظت بها الأم وهي تحكي له القصة، ويحاول أن يضع إصبعه على الكلمة وهو يردد (صمتاً أو بصوت مسموع) الكلمة أو الكلمات التي سمعها. ويعتبر نفسه قارئاً، وهو بالفعل كذلك، فما القراءة إلا الربط بين الصوت والصورة: صوت الكلمة لفظاً وصورة كتابتها.

قبل التعرض للطرق الممكنة للتدريب على الاستماع، لابد من الإشارة إلى الطبيبة الإيطالية ماريا منتسوري (Montessori, M.)ووسائلها الحسية التعليمية التي لا تخلو روضة منها أو بأشكال مقلدة لها المصنوعة من البلاستيك وبألوان مختلفة، في حين أن وسائل منتسوري مصنوعة من الخشب الطبيعي وغيره من الخامات الطبيعية. هذه الوسائل التي ظهرت في النصف الأول من القرن العشرين، باعتمادها على تنمية الحواس جميعها، وفي مقدمتها البصر والسمع واللمس، كانت وراء تعلم الأطفال القراءة والكتابة دون تدخل المدرسة ودون تدريس مباشر. تقول منتسوري في كتابها (The Discovery of the Child, 1958) أنها فوجئت في إحدى زياراتها لفصل في روضاتها بطفلة لم تبلغ الخامسة من عمرها بعد، وهي تقرأ بطلاقة، وتأكدت من أن أحداً من المعلمات أو أسرتها لم يقم بتعليمها القراءة، وإنما يرجع الفضل في ذلك إلى وسائلها التعليمية التي تدربت عليها الطفلة. قد يكون هناك شيء من المبالغة في هذا القول، ولكن الوسائل التعليمية، خاصة المتطورة منها والتي صممت لتؤدي إلى اكتساب مهارة أو مهارات محددة، تلعب دوراً كبيراً في تنمية قدرات الأطفال ومهاراتهم.

فإذا رجعنا إلى وسائل منتسوري التعليمية، نجد من بينها العديد التي استهدفت تنمية حاسة السمع نذكر منها اللعب (الاسطوانات) الصوتية والأجراس الموسيقية.

أما الاسطوانات الصوتية فهي عبارة عن مجموعة من (12) اسطوانة خشبية صغيرة جميعها بحجم واحد، وجميعها مغلقة لا يمكن فتحها. وقد وضعت بداخل (6) علب مواد تتدرج في حجمها وصوتها (عند تحريكها)، مثل حبات رمل أو رز أو فول أو حجارة

صغيرة مثلاً (لا نعرف على وجه التحديد)، وأعطيت كل مجموعة من (6) اسطوانات لوناً (أزرق مثلاً) ثبت في قاعدتها ومجموعة العلب الست الأخرى مماثلة تماماً لها في الصوت (لونها أحمر)، وعلى الطفل أن يسمع الصوت الصادر من الاسطوانة في إحدى أذنيه ويتوصل بواسطة الأذن الأخرى إلى العلبة التي لها نفس الصوت تماماً من اللون الآخر. والصعوبة في هذه الوسيلة تتمثل في تقارب الأصوات من علبة لأخرى، ولكنها تدريب جيد على تنمية المهارة الدقيقة للاستماع.

أما الأجراس الموسيقية والتي وضعت على حامل، فنصفها باللون الأبيض والنصف الآخر أسود (فكرة البيانو)، وهذه الأجراس تصدر صوتاً عندما يطرق عليها الطفل بعصا رفيعة، وعليه أن يجد الصوت المماثل للذي سمعه.

الأكر من ذلك أن ماريا منتسوري كانت تطلب من معلمات الروضة أن يدربن الأطفال على سماع "الصمت"! وكان التدريب يسير على النحو التالي:

تدير المعلمة قطعة من الموسيقى على شريط وتطلب من الأطفال التصفيق على أنغام الموسيقى، أو تقوم بالعزف على آلة موسيقية ما – يبدأ صوت الموسيقى عالياً في البداية ثم يأخذ في الانخفاض تدريجياً ومعه صوت تصفيق الأطفال إلى أن يسكت تماماً. تطلب المعلمة من الأطفال السكوت عن الحركة نهائياً، بما فيها حركة التنفس (تطلب من الأطفال كتم النفس) حتى يستمتعوا بالسكون التام... (ما أحوجنا إلى مثل هذه التمرينات لأطفالنا في زمن التلوث السمعي والضجيج العالي).

إذن، لابد من تدريب الطفل على الإصغاء ووضع برنامج لهذا الغرض، إذا أردنا أن يكون الطفل مستعداً للإفادة من فرص التعلم التي تتاح له سواء في البيت أو الروضة، وبالتالي يلتحق بالمدرسة الابتدائية وقد تكونت لديه حصيلة كبيرة من الخبرة في مجال الاستماع والفهم والاستجابة المناسبة للمواقف التعليمية التي تتضمنها مناهج المرحلة الأولية من التعليم النظامي.

وقد تناول عدد من المهتمين بتدريب الطفل على الإصغاء والاستماع الجيد والهادف، المراحل التي ينبغي أن يمر بها برنامج هذا غرضه. وقد أشار معظمهم إلى ضرورة أن يتم الإعداد الجيد للتدريب في المرحلة الأولى: بأن يحسن اختيار مادة الاستماع بما يتفق مع حاجات الأطفال واهتماماتهم، ويتم تحديد أهداف للاستماع، وإعداد البيئة والمناخ النفسي الذي يعزز فرص تحقيق الأهداف المنشودة.

ومن المفيد في هذه المرحلة أن يقوم المعلم برصد الكلمات التي قد تكون جديدة أو غريبة على الأطفال في النص الذي يتم اختياره، وتحديد أنسب الطرق لعرضه على الأطفال سواء كان ذلك قراءة شفوية أو من خلال شريط مسجل. كما اقترح البعض بأن يقدم المعلم (المدرس) في مرحلة ماقبل الاستماع هذه، خلفية معرفية عن الموضوع الذي يتناول النص، لأن الاستماع لا يعني معرفة وفهم اللغة فقط، ولكن يتضمن أيضاً نشاطاً عقلياً حول المضمون العلمي للرسائل التي ينقلها النص القرائي.

ومن خلال مثل هذه الخلفية، يمكن للمعلم أن يوضح بعض الكلمات والمفاهيم التي قد تكون غير مفهومة للمستمع المستهدف، من وجهة نظره، بحيث لا تقف عائقاً في طريق الاستماع والاستيعاب الجيد في مرحلة التنفيذ وحتى لا يضطر مقدم النص مقاطعة نشاط الاستماع لتفسير تلك الكلمات، فيقطع استرسال الأفكار والمفاهيم لدى المستمعين. ويفضل البعض التسجيلات على القراءة ليكون التركيز على الاستماع، وأن تكون المادة المسجلة مرتبطة بالأنشطة اليومية المعتادة للأطفال حتى لا ينشغلوا بفهم المطلوب عن الإنصات الجيد.

في المرحلة الثانية يقدم النص الذي تم اختياره بعناية ليناسب احتياجات واهتمامات مجموعة الأطفال المراد تدريبهم على الاستماع والفهم السماعي، واستخلاص الأفكار الرئيسية التي يتضمنها النص. فالتركيز ينبغي أن يكون على فهم المضمون واستخلاص المعلومات والأفكار وليس فقط على تذكر مفردات وجمل هنا وهناك. ولا مانع من إعادة قراءة أجزاء من النص أو إعادة عرض الشريط المسجل للإجابة على تساؤلات الأطفال، أو عندما يجدون صعوبة في الرد على أسئلة المعلم حول النص. ومن ناحيته، ينبغي على المعلم أن يكون مرناً فلا يتوقع من الأطفال أن يفهموا النص بشكل تام بعد أن يستمعوا إليه لأول مرة، وأن يستمع إلى الإجابات المختلفة للأطفال ويدعم أقربها إلى المطلوب، ولا يصر على إجابة واحدة محددة ويعتبر ما عداها خطأ. كما يفضل أن تكون الأسئلة حول موضوع النص بشكل عام، فلا يتطرق إلى الجزئيات الدقيقة. ومن المفيد أن تتضمن الأسئلة ما يتصل بتنمية الذاكرة السمعية.

وينبغي في مرحلة العرض هذه الاهتمام بالصوتيات فيتم لفظ الحروف والكلمات بشكل واضح وبنبرة مناسبة للموقف وللنظام الصوتي للغة.

وتستطيع المعلمة أن تتابع تفاعل الأطفال مع النص وفهمهم له من خلال تعبيرات الوجه والأيدي وحركة الجسم بصفة عامة، إضافة إلى مظاهر التعبير الوجداني.

أما المرحلة الثالثة فهي مرحلة متابعة لتقييم ما تحقق من أهداف نتيجة للنشاط الاستماعي، كأن يختار الطفل التحدث عن شيء سمعه، أو تجري عملية سحب أوراق كتب عليها مواقف تناولها النص، وعلى الطفل التحدث عما جاء في الورق التي سحبها.

ويمكن توجيه أسئلة من نوع: "أي جزء أعجبك أو أحببته مما سمعت؟" لو طلب منك أن تختار شخصية تمثلها في القصة تختار من، ولماذا؟".

وتسمح المعلمة للأطفال للتحدث فيما بينهم حول ما سمعوه، كما تسمح لهم أن يستمعوا للتسجيل مرة أخرى لو أرادوا ذلك. وتجيب عن تساؤلاتهم بشكل مبسط. ويمكن أن تطلب من الأطفال ذكر بعض الكلمات الجديدة على أسماعهم، أو تطلب من بعضهم تكرار بعض الكلمات في تسلسلها الصحيح لتقوية الذاكرة السمعية.

ومن المعروف أن أطفال الروضة عادة ما يقومون بأنشطة فنية مثل الرسم والتشكيل، وكذلك أنشطة الدراما الاجتماعية كتمثيل الأدوار، في أعقاب الأنشطة اللغوية من استماع وتحدث وقراءة، كأنشطة تطبيقية تقويمية تفيد المعلمة في تخطيطها لأنشطة الاستماع بشكل أفضل مستقبلاً.

ولا يفوتني هنا أن أؤكد على أهمية تنمية مهارة الاستماع لدى المعلم/ المعلمة، فلا تتحدث كثيراً وتستمع قليلاً لأن الاستماع للأطفال يخبرها الكثير عن اهتماماتهم وخلفياتهم واحتياجاتهم التعليمية.

ما سبق يصف طريقة السير في برنامج يوضع خصيصاً لتنمية مهارة الاستماع لدى الأطفال، ولكن الكثير من التدريب على الإنصات والاستماع الجيد يحدث من خلال البرنامج اليومي لأطفال الروضة بما يتضمن من أنشطة لغوية وعلمية ورياضية واجتماعية وفنية وحركية.

فلو أخذنا يوماً في حياة طفل الروضة، نجده يبدأ بأخبار أو حديث الصباح، حيث يتحدث الأطفال عما مر بهم منذ مغادرة الروضة بعد ظهر اليوم السابق وحتى صباح اليوم الجديد، ويستمعون إلى حكايات وأفكار وخيال بعضهم البعض وإلى رد فعل أو استجابة معلمتهم لما يقولون، وربما كانت هناك أسئلة يستمع إليها الطفل باهتمام ليتمكن من الرد

عليها . ثم يأتي حديث المعلمة وتوجيهاتها حول موضوع اليوم والأنشطة التي سيمارسونها وطريقة عملهم في الأركان وتنظيم الوقت واليوم، والمناسبات الخاصة التيبشهدها اليوم، إن وجدت، أو الأنشطة الإضافية الخاصة والهدف منها، والمواد والخامات والأجهزة التي بإمكانهم الاستعانة بها في الأنشطة المختلفة.

وتأخذ المعلمة في الاعتبار أن القدرة على الاستماع ليست واحدة لدى جميع الأطفال، كما أن التوجيهات التي تلقى على الأطفال المجتمعين حولها لا تصل بسهولة، ولابد من إعادتها بعد توزيع الفصل إلى مجموعات صغيرة سواء في الأركان أو حول طاولات العمل حيث إمكانية التواصل بالعين (eye-contact)، والمناقشة والحوار بصوت هادئ ولكنه واضح ومسموع بحيث يهيأ للطفل أنه موجه له شخصياً دون غيره فيقابل بالاهتمام والتركيز الفكري، وتقوى الدافعية للعمل وفق التوجيهات والرسائل الموجهة إليه؛ بل الأكثر من ذلك، فإنه يبتكر فيها ويبدع من خياله ليضيف إليها من ذاته وأفكاره وإبداعاته.

يأتي بعد ذلك عمل الأطفال في مجموعات صغيرة وفي الأركان حيث الأنشطة الفنية والعلمية والرياضية وأنشطة الحل والتركيب والأنشطة اللغوية في ركن القراءة وأنشطة الدراما الاجتماعية في ركن البيت (الدمية)، وفيها يحدث التواصل اللغوي والوجداني بين الأطفال وتشجعه المعلمة التي تنتقل بين المجموعات والأركان المختلفة وتحاور وتجيب على الأسئلة وتعلق وتشجع وتعزز الأداء المميز والمتفرد والمبتكر، فيجتهد الآخرون للحصول على استحسان المعلمة وتقديرها ويستمعون إلى رأيها في أعمالهم.

ولا يخلو يوم من قصة تروى يقوم الأطفال بسردها بعد الاستماع إليها مرة أو أكثر، وأحياناً بالاستعانة بالمصورات والبطاقات التي تذكر الأطفال بتسلسل الأحداث، بالإضافة إلى توزيع الأدوار وتمثيل القصة مما يقتضي أن يستمع كل طفل إلى ما يقوله زميله ليكمل دوره. ومن المعروف أن اللعب الإيهامي والتفاعل الاجتماعي من الأنشطة التي تنمي المهارات اللغوية المختلفة من استماع وتحدث وقراءة وكتابة أو هكذا ينبغي أن يكون، إذا ما أحسنت المعلمة التخطيط للبرنامج واستغلال كل فرصة لتنمية هذه المهارات وتطويرها والارتقاء بها، دون أن يشعر الأطفال بأنهم يتلقون دروساً في اللغة.

إلى جانب القصص وموضوعات الحوار والمناقشة، هناك الأغاني والأناشيد والاستماع إلى الموسيقى والعزف على آلات الإيقاع المناسب لأطفال المرحلة بمهارة الاستماع أو الإنصات. فكما سبقت الإشارة، هناك استقبال وإرسال في عملية التفاعل اللفظي. وحتى

يستطيع الطفل أن يتكلم بلغة سليمة يجب أن يسمع لغة سليمة. لهذا، فإن من المهم جداً أن تقدم المعلمة للأطفال نموذجاً لغوياً سليماً، وتنمي قدرتهم على الاستماع مستخدمة في ذلك أساليب شيقة، منها الاستماع إلى القصص أو الأناشيد أو الأغاني القصيرة التي بها سجع أو قافية مسجلة على أشرطة تسجيل من وقت لآخر. إذ يسمع الأطفال القصة مسجلة على شريط بصوت المعلمة ثم يحاولون، كأفراد، تسجيل القصة بصوتهم وبكلماتهم على الشريط أيضاً ويستمعون إليه. وقد يسجل الطفل نشيده أو بعض آيات من القرآن الكريم. مثل هذه التسجيلات تعطي فرصة للمعلمة لتحليل المحتوى اللفظي للغة الأطفال، وتساعدهم على الوقوف على عيوب اللغة لدى بعض الأطفال سواء بالنسبة لنطق بعض الحروف، أو استخدام كلمات غير صحيحة، أو تركيب خاطئ للجمل. وبهذا الخصوص تجدر الإشارة إلى ضرورة تصحيح نطق الأطفال للحروف والكلمات، وتقديم كلمات ومفردات بديلة للكلمات العامية التي يقدمها الأطفال، ولكن دون المبالغة في ذلك حتى لا يؤدي هذا إلى إحجام الطفل عن الكلام، فهدفنا في مرحلة الرياض تشجيع الطفل على التعبير اللغوي إلى أقصى حد ممكن.

ويشهد العالم في الوقت الحاضر اهتماماً بالغاً بالأشكال الأدبية للغة من شعر ونثر وسجع، حيث يغرم الأطفال بالقوافي والأوزان، ويرددون الكلمات والجمل ذات النغم والقافية ويحفظونها بسهولة. أما بالنسبة للكبار، فإن هدفهم من ذلك ليس فقط تسهيل التعلم، ولكن أيضاً الحفاظ على التراث الأدبي فتذوق الأدب، مثل تذوق الموسيقى، يبدأ في الصغر وتدريجياً يكون الطفل ميلاً لأنواع من الأدب وينفر من غيرها، وهكذا نجده مع الوقت ناقداً جيداً لما هو موجود على الساحة الأدبية. ولا مانع من أن تجرى المعلمة بعض الألعاب اللغوية بين الأطفال، ظاهرها المتعة والتسلية، ولكن هدفها الأبعد تنمية مهارة الاستماع والتمييز السمعي والذاكرة السمعية.

مثال (1):

- تطلب من الأطفال الإتيان بكلمة على وزن جمل.
- ذكر كلمة تبدأ بنفس الحرف (حرف الجيم).
- ذكر كلمة تنتهي بنفس الحرف (حرف اللام).

ملحوظة: في البداية، ينبغي أن تبتعد المعلمة عن الشرح كأن تقول كلمة جمل تتكون من ثلاثة حروف: الأول: جيم والثاني ميم والثالث لام....

مثال (2):

الاستماع إلى شريط مسجل عليه أصوات طيور وحيوانات ويتعرف الأطفال على أصحابها ويقلدون أصواتها. ويمكن أيضاً تسجيل أصوات ظواهر طبيعية مثل المطر والرعد، أو صوت صفارة القطار أو أدوات نجارة أو صوت فتح باب وغلقه وهكذا....

مثال (3):

تختار المعلمة بعض الكلمات المألوفة للطفل وتعرضها واحدة واحدة وتقف قبل الحرف أو الفونيم الأخير وتطلب من الأطفال أن يخمنوا بقية الكلمة؛ بالتأكيد يوجد أكثر من احتمال وإجابة، وعلى المعلمة أن تشجع ذلك فلا تتمسك بإجابة دون غيرها.

مثال (4):

ضمن الأنشطة المرتبطة بتنمية مفهوم ذات إيجابي وإحساس الطفل بأهميته ومكانته بين زملائه في الفصل، وفي نفس الوقت تدريبه على الاستماع الجيد وتنمية الذاكرة السمعية، يمكن ممارسة النشاط التالي:

(أ) يجلس الأطفال في دائرة وكل طفل يهمس باسمه في أذن الجالس على يمينه.

(ب) في الجولة الثانية، تسير الدائرة في الاتجاه الآخر بحيث يهمس الطفل باسمه في أذن الجالس على يساره.

(ج) في الجولة الثالثة يطلب من كل طفل أن يذكر في أقل من (10) ثوان اسم الجالس على يمينه وعلى يساره.

وهكذا يتسنى لكل طفل أن يسمع اسمه على لسان زملائه، كما تتكون الكثير من الصداقات التلقائية بين الأطفال نتيجة لمثل هذه الأنشطة.

وهناك إمكانات هائلة في الوسائط التعليمية، خاصة المتطورة منها (hi-tech)مثل برمجيات الكمبيوتر والتي صممت العديد منها لأطفال ماقبل المدرسة لتنمية المهارات والقدرات والمفاهيم المختلفة وفي مقدمتها اللغويةوالعلمية. هذا إلى جانب الوسائل البسيطة والتقليدية مثل أجهزة التسجيل الفيديو وجهاز الـ (language master) الذي يعمل ببطاقات ممغنطة يضعها الطفل في الجهاز فيضيء ويسمع طريقة لفظ الكلمة المكتوبة على البطاقة بوضوح. ويقبل الأطفال على هذه اللعبة، حيث بإمكانهم إعادة سماع طريقة قراءة الكلمة

أكثر من مرة ويكررونها مع الجهاز مما يعطيهم الإحساس بأن باستطاعتهم القراءة ويتباهون في ذلك أمام المعلمة والزملاء.

كذلك يقبل الأطفال على سماعات الأذن (يوجد منها 4 و6 و8 سماعات للجهاز الواحد)، حيث يشعر الطفل بأن المعلمة التي قامت بالتسجيل توجه الكلام له وحده (نوع من الخصوصية)، ومع ذلك لا مانع من النظر إلى ما يفعله زميله الجالس إلى جواره ويستمع إلى نفس الكلام والتوجيهات... وإن كان من الأفضل ألا ينشغل بما يفعله الغير حتى لا يتأثر إنصاته بشكل جيد للتوجيهات، حيث المفترض أن يتم التطبيق بشكل فردي.

وفيما يلي مثال لنشاط لتنمية الانتباه السمعي باستخدام جهاز سماعات الأذن. تسجل المعلمة تعليمات للطفل بحيث يستمع إليها الطفل بشكل فردي وينفذها بنفس التسلسل الذي ورد في الشريط.

ويسير النشاط على النحو التالي:

يجلس الطفل إلى طاولة (ترابيزة) عليها جهاز سماعات وأمامه لوحة وبرية صغيرةوعدد من الأظرف بداخل كل واحد منها مجموعة من الأشكال أو الشخصيات من قماش الجوخ ويدير الشريط ويستمع إلى التعليمات:

مثال:

1- أمسك الظرف الأول.
2- افتحه وأخرج ما فيه.
3- ماذا ترى؟ زهور حمراء وزهور صفراء.
4- رتب الزهور الحمراء وحدها والزهور الصفراء وحدها.
5- ضع الزهور في أسفل اللوحة.. الحمراء في جانب والصفراء في الجانب الآخر.
6- أمسك الظرف الثاني وافتحه.
7- ماذا ترى؟ بركة ماء وبط.
8- ضع البركة في وسط اللوحة والبط يعوم فيها.
9- افتح الظرف الثالث وانظر ما فيه.
10- رص الأشجار حول البركة.

11- ضع الطائر فوق أطول شجرة.

12- ضع الفراشة فوق زهرة حمراء.

13- افرض النجيلة (العشب) في الأرض كلها.

14- ما رأيك في الحديقة؟ جميلة؟

15- هل يمكنك أن تعد الزهور الحمراء؟

16- كم عدد الزهور الصفراء؟

17- أيهما أكثر الزهور الحمراء أم الزهور الصفراء؟

18- هل الزهور الحمراء كلها كبيرة؟

19- انظر إلى البط هل جميعها تنظر في نفس الاتجاه؟

20- كم بطة تنظر إلى يدك اليمنى؟

(ملحوظة: تعطي المعلمة للأطفال مهلة لتنفيذ التعليمات بين كل بند وآخر).

ويحقق المثال السابق بالإضافة إلى تنمية قدرة الطفل على الاستماع وفهم التعليمات وتنفيذها، المهارات والمفاهيم التالية:

- التعلم الذاتي.
- التمييز البصري.
- مهارة حركة وتآزر.
- التصنيف.
- العد.
- مفهوم الألوان.
- مفهوم أطول وأقصر.
- اتجاهات (يسار/ يمين).
- تعبير لغوي ومفردات.
- مفاهيم فضاء (أسفل/ وسط/ حول/ فوق).
- تكوين فني وتذوق جمالي.

■ تنمية خيال.

ويمكن تكرار هذا النشاط مع موضوعات أخرى مثل عمل لوحة تمثل الشارع أو السوق أو حديقة حيوان أو ركناً في قاعة النشاط أو أسرة، ويمكن أن يقوم الطفل بتصميم نموذج أو تمثيل موقف بدلاً من لوحة.

وقد يأخذ التدريب السمعي شكلاً مباشراً في مرحلة لاحقة، كأن يتعرف الطفل على الحروف التي تتكون منها كلمة ما بناء على أصواتها كما لفظت أمامه وبترتيبها الصحيح، بحيث يذكر اسم الحرف في بداية الكلمة وفي وسطها وفي آخرها. فجميع هذه الأنشطة والخبرات مع اللغة المسموعة تقرب الطفل من عمليتي القراءة والكتابة.

الفصل الخامس 5

التحدث

- مقدمة
- أهداف التحدث
- المناقشة والحوار
- دور الوسائط المتعددة في تنمية مهارة التحدث
- تطبيقات

الفصل الخامس

التحدث

مقدمة

يعتبر التحدث من أهم ألوان النشاط اللغوي وأكثرها استخداماً، ووسيط التواصل والاتصال اللغوي الرئيسي بالنسبة للبشر قبل القراءة والكتابة وبعد تعلمها وانتشارها. فالتواصل الذي هو وظيفة اللغة الأساسية، يحدث عندما يكون هناك متحدث أو مرسل ومستمع أو مستقبل ولغة مشتركة بين الاثنين مكونة من رموز لها دلالاتها في اللغة المستخدمة.

فالمتحدث يعبر عن أفكاره ومشاعره والمعلومات التي يقصد أن يوصلها للغير باستخدام كلمات وجمل وتعبيرات لفظية تحكمها قواعد تتصل بالنظام اللغوي؛ في حين يحاول المستمع المستقبل للكلام أن يعي الأفكار والمقاصد والمشاعر والمعلومات والاستفسارات التي تحملها الرسائل اللغوية ويعيد صياغتها أو تركيبها والاستجابة لها في ضوء ما يتطلبه موقف التواصل.

ذلك أن مهارة التحدث تمثل الجانب الإيجابي من التواصل اللغوي حيث يأتي التحدث مقابل الاستماع، ويقوم الطفل فيه بتحويل الخبرات التي تمر به أو يمر بها إلى رموز لغوية مفهومة تحمل رسالته إلى من حوله وإلى ما حوله، فهو يتحدث إلى الأفراد عما يعرف وعما يريد وعما يشعر به، وقد يتحدث لما حوله، أو ما في يديه من ألعاب أو أشياء يفيض عليها حيوية الأفراد" (محمد رفقي عيسى، 1987: 122).

مما سبق، يتضح بأن عملية التواصل اللغوي تنطوي على مهارات عدة، وتدخل فيها قدرات عقلية وخبرات سابقة مع الأشياء التي يتناولها مضمون الرسالة ومسميات هذه الأشياء، والكلمات والتركيبات اللغوية التي يمكن استخدامها للدلالة على المعاني المقصودة بحيث يدركها المستمع، كل هذا يمر بمراحل تتطور مع النمو اللغوي للطفل ويحتاج إلى

تدريب. فبالرغم من أن الطفل يبدأ بالتحدث بكلمة أو جملة من كلمتين في حوالي سن الثانية وتزداد قدرته على التعبير بشكل ملحوظ ما بين الثانية والسادسة من عمره بفضل المحصول اللغوي الذي تكون لديه، إلا أنه بحاجة إلى توجيه وتدريب وتصحيح، ونموذج لغوي سليم ليهذب من أسلوبه في التعبير عن أفكاره ومشاعره ورغباته في كلمات وجمل سليمة في معناها وتركيبها.

أهداف التحدث

فإذا أردنا أن نحدد أهدافاً تدخل في مهارة التحدث، يمكن القول بأنها تشمل:

1- نمو المفردات اللغوية التي يحتاجها الطفل للتعبير عن الأشياء والأفعال والأحاسيس التي يشعر بها.

2- اللفظ الصحيح للكلمات والنطق السليم للحروف.

3- التكلم في جمل سليمة غير مبتورة وحسب قواعد اللغة.

4- اكتساب مهارة ترتيب الأفكار ليفهم السامع معنى الكلام.

5- مهارة الاتصال بالآخرين.

والترجمة الإجرائية لهذه الأهداف تتمثل أولاً في تزويد الطفل، من خلال الأنشطة اليومية التي يمارسها والموضوعات التي تقدم وتدور حولها خبرات الأطفال، بالمفردات اللغوية التي يحتاج إليها بحيث تكون قريبة من لغته العامية ولكنها أرقى قليلاً وتقترب من المفردات التي تشملها النصوص القرائية التي يصادفها في الروضة والمدرسة.

ثم تأتي أهمية الانتباه إلى الطريقة التي يلفظ بها الكلمات والحروف، إذ لابد أن يكون اللفظ واضحاً وسليماً. فإذا كان الطفل يلفظ بعض الحروف بطريقة خاطئة لاستمرائه اهتمام الوالدين بلغته الطفلية وتعزيزهما لها، أو لعيب خلقي حقيقي، فإن ذلك يؤثر على تعلم الطفل القراءة والكتابة لأنه لن يميز عندها بين الحروف المختلفة من حيث ربط صوتها بصورتها، أو يغفل بعض الحروف لأنه تعود في حديثه أن يحذفها أو يدغمها، أو يخلط بين الحروف التي يفخمها حيث ينبغي الترقيق ويرقق حيث ينبغي التفخيم.

مثل هذه العيوب في التحدث ينبغي معالجتها قبل بدء تعليم القراءة، ومعظمها يكون عادة قابلاً للعلاج في الظروف التعليمية الطبيعية في غرفة الفصل بقليل من العناية الخاصة من

قبل المعلم. أما إذا كانت عيوب النطق حادة فإنه ينبغي معالجتها في المراكز المتخصصة مثل مراكز التخاطب وغيرها.

هذا من ناحية، أما من ناحية أخرى فإن هناك عيوباً في التحدث ترجع إلى عدم قدرة الطفل على صياغة أفكاره في عبارات بسيطة سليمة. ومن المفيد أن يبدأ المعلم بتنمية قدرة الطفل على ترتيب أفكاره وصياغتها بلغة مناسبة قبل بدء تعليم القراءة.

المناقشة والحوار

تعتبر المناقشة والحوار عادة طريقة أفضل لتشجيع الأطفال على التحدث بالمقارنة مع طريقة طرح الأسئلة والحصول على إجابة واحدة مختصرة، ولكن المعلمة الماهرة تستطيع أن توجه الأسئلة بطريقة ذكية ولطيفة بحيث تشجع إطالة الحوار، كما هو في المثالين التاليين:

مثال (1):

المعلمة (وهي تلتقط طفلاً صغيراً وتحضنه): شفتك إمبارح مع ماما في السوبر ماركت وانت بتساعدها. كنت بتقول لها تشتري إيه؟

الطفل: أيوه! قلت لها تشتري مخلل وأيس كريم وشوكلاته.

المعلمة: لماذا فعلت ذلك؟ إنت عارف الحاجات دي مش كويسة علشانك! كان لازم تقول لها تشتري لبن وخضار وبيض والحاجات اللي قلنا عليها إنها كويسة ومغذية وتخليك تكبر زي أخوك.

الطفل: (لا يقول شيئاً ويحاول التخلص من ذراعيها لينزل).

مثال (2):

المعلمة: (وهي تلتقط طفلاً صغيراً وتحضنه): شفتك إمبارح مع ماما في السوبر ماركت وإنت بتساعدها. كنت بتقول لها تشتري إيه؟

الطفل: أيوه قلت لها تشتري مخلل وأيس كريم وشكولاته.

المعلمة: اللي بيظهر كنت جعان قوي.

الطفل: أنا كنت ميت من الجوع.. وإلا البسكوت .. والفراخ.. والجزر.

المعلمة: هي دي الحاجات اللي بتكبر.. الحاجات الكويسة اللي زي دي.

الطفل: وكمان بوية للجزمة بتاعتي.

المعلمة: بوية!! أنا مش عايزة آكل بوية!!

الطفل: (وهو يضحك بخبث...) لأبويه كمان! إحنا حطينا كريمة بوية على الكيك.

المعلمة: (تضحك) هم! هم! لازم كان شكلها زي الشوكلاته.

الطفل: أيوه! كريمة بوية الشوكلاته للحلو.

المعلمة: بالمناسبة، عندنا بودنج شوكلاته حقيقية النهاردة في الغذاء... نحضر الفوط؟

الطفل: أكيد (ويحاول النزول).

ولا حاجة للتأكيد على أن التحدث مهم ليس فقط للتنمية اللغوية، بل للتنمية المعرفية بصفة عامة. فبدون القدرة على التحدث الصامت مع النفس (مونولوج)، أو مع الآخر/ الآخرين (ديالوج)، لا يتطور التفكير ولا تنمو المعرفة. وكما أوضحنا في الفصل الأول من هذا الكتاب، فإن العلاقة تبادلية إيجابية بين اللغة والفكر، وكل واحد منها يغذي الآخر ويزيده عمقاً وتركيباً؛ خاصة إذا ما استخدم أسلوب الحوار والمناقشة بدلاً من الإلقاء المباشر من قبل المعلمة نحو الأطفال. وإن كانت هناك بعض المواقف التي تتطلب الإلقاء مثل توجيه تعليمات للأطفال حول السلامة أو المحافظة على النظام؛ بالإضافة إلى عرض موضوع اليوم وطريقة سير العمل فيه، والتوجيهات الأخرى المتصلة بتنظيم وتوزيع الأطفال والإمكانات والوقت، وعند عرض الوسائط المختلفة. هذا بالإضافة إلى إلقاء القصص والتي لها مكانتها وقواعدها وأهدافها ودورها الكبير في تنمية لغة الطفل ووجدانه، لهذا سيفرد لها جزء خاص بها.

هذا، وقد أجريت العديد من الدراسات حول فاعلية أسلوب الحوار والمناقشة بالمقارنة مع أسلوب الإلقاء، وتوصلت معظمها إلى أن التلاميذ يتعلمون بشكل أفضل عندما يقلل المعلم من تلقينه وانتقاداته وتعليماته وأوامره لهم، وأن المناقشة والحوار والأخذ والعطاء أساليب أفضل بكثير من الإلقاء والتلقين والأساليب السلطوية التقليدية المستخدمة في فصول التعليم الأساسي.

ومن الدراسات التي أجريت حول أهمية التفاعل اللفظي. الدراسات التجريبية التي قامت

بها جوان تاف (J. Tough, 1976, 1978)وأثبتت من خلالها أن المجموعة التي جرى فيها أكبر قدر من التفاعل اللفظي والحوار حققت أفضل النتائج التعليمية. وكانت قد قدمت بعض الدروس في العلوم والرياضيات للفصول الأولى من التعليم الأساسي، بمساعدة المعلمين، الذين طلبت منهم أن يقدموا الدرس في المجموعة التجريبية الأولى بدون فتح المجال للمناقشة أو السؤال، وسمحت للمعلمين الإجابة عن أسئلة التلاميذ باختصار في المجموعة التجريبية الثانية، في حين طلب منهم فتح المجال للحوار والمناقشة والتفاعل اللفظي مع المعلم والتلاميذ وفيما بينهم في المجموعة التجريبية الثالثة التي حققت أفضل النتائج في الاختبار البعدي الموحد للمجموعات الثلاث.

فإذا كان الحديث حول الموضوع الذي يتم دراسته مهماً لتلاميذ المرحلة الأساسية، فإنه أكثر أهمية بالنسبة لمرحلة ماقبل المدرسة للأسباب التالية:

(أ) لأن باستطاعة الأطفال دون سن السادسة أن يتلقوا المعلومات بصورة أدق إذا كانت موجهة إليهم بصفة شخصية كأفراد. وهذا ما يحدث عندما يدور حديث بين المعلمة وأحد الأطفال أو مجموعة صغيرة منهم، ويجري تفاعل وجداني حقيقي بينهم أثناء الحوار ينم عنه التواصل بالعين (eye contact). ولا شك أن ما يحصل عليه الطفل من اهتمام خاص يعزز من فرص النمو والتعلم.

(ب) لابد أن تستخدم في الحوار لغة يفهمها الطفل الذي تحاوره المعلمة، والتي تتلقى بدورها منه الكثير من التغذية الراجعة حول طريقة تفكيره والمستوى الارتقائي الذي وصل إليه وطبيعة اللغة التي يفهمها.

(ج) يعتبر اللعب من أنجح الوسائط في تعليم الأطفال في سن ماقبل المدرسة، لهذا فإن الكثير من وقت الطفل في الروضة وفي البيت يصرف في أنشطة متصلة باللعب. وفرصة المعلمة لأن تحاور الأطفال كأفراد أو في مجموعات صغيرة تكون عادة وهم يمارسون لعبهم؛ إذ يتسنى للأطفال أن يحققوا أهدافهم في اللعب بينما تقوم المعلمة بالتعليم غير المباشر، بتحاورها معهم، دون أن يشعروا بأنها تلقنهم أو تتدخل في لعبهم.

ولا مانع، من وقت لآخر، أن تنظم المعلمة حلقة نقاش مع الأطفال أو بعض منهم حول الأنشطة التي يقومون بها، مع تحديد الغرض من الأسئلة التي توجهها لهم لإثارة الحوار والحديث والمناقشة، وتراعي الآتي:

- الارتقاء بتفكير الأطفال وبلغتهم وتعويدهم التفكير المنطقي ومساعدتهم على الاستنتاج وإدراك العلاقة بين السبب والنتيجة (reasoning).
- تعويدهم أساليب الحوار والمناقشة وكيفية طرح الأسئلة ومحاولة الإجابة عليها، والدفاع عن وجهة نظرهم بالأدلة والمعلومات.
- تقبل وجهات النظر المختلفة وعدم الاستهزاء بأي منها.
- إشراك جميع أطراف الحوار في النقاش واكتشاف الأطفال الذين تنم حركتهم وتعبيراتهم على أن لديهم شيئاً يريدون قوله ولكنهم بحاجة للتشجيع.
- ملاحظة الحركات التي يستدل منها بأنه قد حان الوقت لإنهاء النقاش أو الحوار: ذلك أن إطالة المدة بما يتجاوز قدرة الأطفال على الانتباه والتركيز تعود بنتيجة عكسية على هذه الاستراتيجية.
- القيام بدور قائد المناقشة، وهذا يتطلب من المعلمة أن تلخص أهم الأفكار من وقت لآخر وتبني عليها أو تلخصها أو توجه سؤالاً يساعد على استمرار الحوار بشكل بناء أو تنهيه في الوقت المناسب.

فالمطلوب، إذن، من المعلمة أن تتقن التحدث وإدارة الحوار وحسن صياغة الأسئلة وتوجيهها بالشكل والتوقيت المناسبين، ولكن قبل هذا كله لابد أن تتقن مهارة الاستماع. فلو راقبت نفسها لوجدت أنها تلقي المعلومات وتشرح وتوجه التعليمات معظم الوقت بحيث لا تترك الفرصة للأطفال للتحدث؟ وإذا تكلموا فإنها غالباً ما لا تسمع...

لهذا، لابد من أن تدرب المعلمة نفسها على الاستماع والإنصات لما يقوله الأطفال. فإذا وجدت أنهم لم يعتادوا المبادأة في الحديث، تشجعهم بتوجيه الأسئلة المناسبة وتحفزهم بإثارة موضوعات قريبة إلى نفوسهم، تعنيهم بشكل خاصة ومرتبطة بخبراتهم، وتنطوي على جوانب تحرك مشاعرهم بحيث يخرج منهم الكلام بتلقائية وحماس فينسون حماسهم. وهذا لا يعني أن يتحول الفصل إلى فوضى، فللحديث آدابه التي يتعلمها الطفل بمساعدة المعلمة.

وأفضل حوار ومحادثة تلك التي تتم في مجموعات صغيرة. فمن الصعب أن نتوقع بأن يُسمع الحديث والأخذ والعطاء في فصل به أكثر من ثلاثين طفلاً تتراوح أعمارهم ما بين الرابعة والسادسة. لذا، من المهم أن تبتعد المعلمة، قدر الإمكان، عن توجيه التعليمات أو إجراء حوار مع الأطفال كفصل مجتمع. فإذا فعلت، فإنها تعيد التعليمات التي وجهتها عند جلوسها مع كل مجموعة عمل حول الطاولة أو في الأركان المختلفة. وعادة، تحتاج المعلمة

إلى تجميع الأطفال في بداية اليوم، وعند سرد قصة أو القيام بلعبة جماعية أو عند توزيع الأدوار والمهام على الأطفال أو عند عرض وسيلة جماعية والتحدث حولها. وبعد تنظيم الأطفال ي مجموعات عمل صغيرة، تشارك المعلمة المجموعات المختلفة جانباً من نشاطهم: تشجع وتحاور وتحفز وتثير حب الاستطلاع وتجيب عن الأسئلة وتزود ببعض المعلومات وتدعم محاولات الأطفال للتعلم، وتترك لهم الفرصة للتعبير عن مشاعرهم نحو ما يقومون به من أعمال.

بالإضافة إلى التفاعل اللفظي بين المعلمة والأطفال، هناك التفاعل بين الأطفال فيما بينهم. وعادت ما يكون هذا تلقائياً ومضمونه يختلف عما يدور بين الصغار والكبار. وتستفيد المعلمة كثيراً من استماعها إلى أحاديث الأطفال العفوية حيث تقف على مستوياتهم والأمور التي تشغل تفكيرهم واهتماماتهم والأمور التي يعنيهم معرفتها، بالإضافة إلى تعرف ما يسعدهم وما يقلقهم وما يسبب لهم الفرحة أو الضيق.

ومن الأفضل ألا تتدخل المعلمة في الحوار الدائر بين الأطفال مباشرة حتى لا يشعروا بأنها ترصد كل كلمة يقولونها، مما يؤدي بالبعض إلى تجنب الحديث. ولكنها تستفيد مما تسمعه في اختيارها للموضوعات التي تدور حولها الأحاديث، وتحاول أن تشبع حاجة الأطفال إلى التحدث حول موضوعات بعينها وتقوم بتصحيح المعلومات أو المفاهيم دون الإشارة بالاسم إلى الطفل الذي وقع في الخطأ.

مما سبق يتضح لنا الدور الهام الذي يلعبه التحدث في تنمية مفاهيم الطفل ومعارفه في شتى المجال إلى جانب تنمية لغته وتفاعله اللفظي مع الآخرين من حوله صغاراً وكباراً. أي أن له دور في التواصل الاجتماعي مما ينعكس على توسيع مصادر المعلومات في البيئة المباشرة، ويحفز فيه الرغبة في التواصل مع الآخرين عبر قنوات تتخطى الحديث الشفوي المباشر، قنوات تستخدم فيها القراءة والكتابة.

دور الوسائط المتعددة في تنمية مهارة التحدث

يحرص العديد من المربين المتعاملين مع الأطفال في مرحلة ماقبل المدرسة على تنمية مهارتي الاستماع والتحدث، ليس فقط لأهمية التمييز السمعي واللفظي بالنسبة للقراءة والكتابة؛ ولكن لارتباط هاتين العمليتين بإثارة الدافع للقراءة حول المضامين موضع التحدث في البيت والروضة. فنجد الوالدين والمعلمين وقد أعدوا بعض الكتب المصورة أو الأشرطة

والكاسيتات المسموعة والمرئية وحديثاً البرمجيات (ديسكات واسطوانات مدمجة CD's) عن الموضوعات التي يدور الحديث حولها يعرضون بعضها بناء على طلب الطفل أو بتوجهه بشكل غير مباشر للسؤال عنها فتقوى دافعيته للقراءة وتدريجياً الرغبة في الكتابة.

وبالرغم من وجود العديد من الوسائط التي تدعو الطفل إلى الحديث وتنمي لغة التحدث، إلا أنه من المهم بمكان إفساح المجال أولاً للتعبير الحر قبل "الموجة" باستخدام وسائل وموضوعات محددة. ذلك أن الطفل بحاجة، في هذه المرحلة، إلى الانطلاق والحركة واللعب، وقدرته المحدودة على التركيز والانتباه تحتم إتاحة الفرصة له لاكتشاف بيئته وعالمه واختيار الموضوعات وأنواع اللعب التي يميل إليها، والتحدث مع أفراد يشعر بالألفة معهم ويطمئن إليهم دون تقييد مبالغ فيه.

ومع ذلك، فإن هناك بعض الطرق والوسائط التي يمكن الاستعانة بها لتيسير اكتساب لغة وقواعد التحدث السليم دون إكراه، إذا ما روعيت فيها الشروط التالية:

- أن تكون الوسائط جذابة في شكلها وصورها، ويفضل أن تزود بالصوت والحركة، وأن يكون باستطاعة الطفل استخدامها دون اللجوء إلى مساعدة شخص بالغ.
- أن تتناول موضوعات مرتبطة بحياة الطفل وبيئته واهتماماته في مرحلة الطفولة المبكرة وبأنشطته اليومية.
- ألا تغفل جانب التنشئة الاجتماعية والخلقية وتهتم بالتربية الوجدانية للطفل إلى جانب تنمية مهاراته اللغوية.
- أن يراعى في تصميمها مبدأ التدرج في الصعوبة، كأن يتم البدء بلوحات بسيطة تمثل الشارع أو السوق أو أسرة التفت حول مائدة الإفطار في رمضان، ثم يتم الانتقال إلى لوحات فيها تفاصيل أكثر، ومأخوذة أيضاً من حياة الطفل في الروضة في غرفة الفصل مثلاً أو في الحديقة.
- أن يتم التحدث حول الموضوعات التي تتناولها المصورات أو القصص أو الأشرطة والبرمجيات قبل عرضها على الأطفال، بلغة بسيطة لتزويد الطفل بالمفردات والمفاهيم والخبرات التي يحتاجها للتحدث بشيء من الثقة والطلاقة.
- أن تؤدي الأنشطة المرتبطة بالوسائط المقدمة إلى إحساس الطفل بزيادة كفاءته في تعامله مع بيئته، وأن يكون لها مردودها الوظيفي في حياته اليومية.

تطبيقات:

فيما يلي مجموعة من اللوحات والمصورات الفرصة منها تشجيع الأطفال على التحدث والحوار حولها، ومعها التعبير الحر عن خبراتهم وحياتهم واهتماماتهم الشخصية ومشاعرهم الخاصة.

يلاحظ أن النماذج تبدأ بأطفال يلعبون سوياً ومعهم قط صغير يقدمون له الطعام، ثم صورة الجد وهو يداعب أحفاده ثم الطفل مع أبيه في وضع احترام. والغرض من تقديم حب الكبير للصغير على حب الابن لوالديه واحترامه لهما أن الطفل في هذه المرحلة، المسماة بالتمركز حول الذات، يكون تفكيره في ذاته أولاً قبل الآخرين ويجذب انتباهه ما يخصه أولاً هو ثم أسرته (نموذج 4).

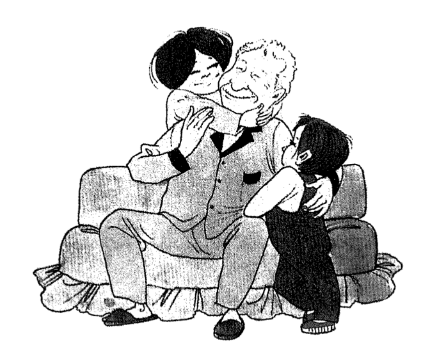
ينتقل الطفل بعد ذلك إلى صورة "الشارع" الذي قد يراه من نافذة بيته. وتم الحرص على أن تحوي الصورة أطفال في سن ماقبل المدرسة مع والدتهم أمام دكان اللعب، وطفل يركب عجلة وآخر يحمل كيساً به برتقال وبائع صحف... وتتيح الصورة المجال للتحدث عن السلوكيات الإيجابية والسلبية فيما يتصل بالسلامة في الطريق والشارع، وعن اللعب التي يحبها كل طفل من الأطفال، وعن أهمية القراءة لمعرفة أخبار الدنيا... أما النماذج (6) و(7) و(8)، فإنها جاءت بالأبيض والأسود بعيداً عن الألوان وتمثل أطفال في روضة وهم يمارسون الأنشطة المختلفة: داخل الفصل وفي المطعم وحديقة الروضة. ويلاحظ تعدد الأشخاص والأحداث والأنشطة في كل موقع لإعطاء الفرصة للأطفال لتنمية مهارة الملاحظة والتمييز البصري، والتحدث عن الأنشطة المختلفة والتعبير عن مشاعرهم نحوها.

نموذج (1) نلعب معا



أسماء وأصحابها يقدمون الاكل للقط الصغير

نموذج (2) المسلم الكبير يعطف على الصغير



نموذج (3) المسلم الصغير يحترم الكبير



نموذج (4) أساعد

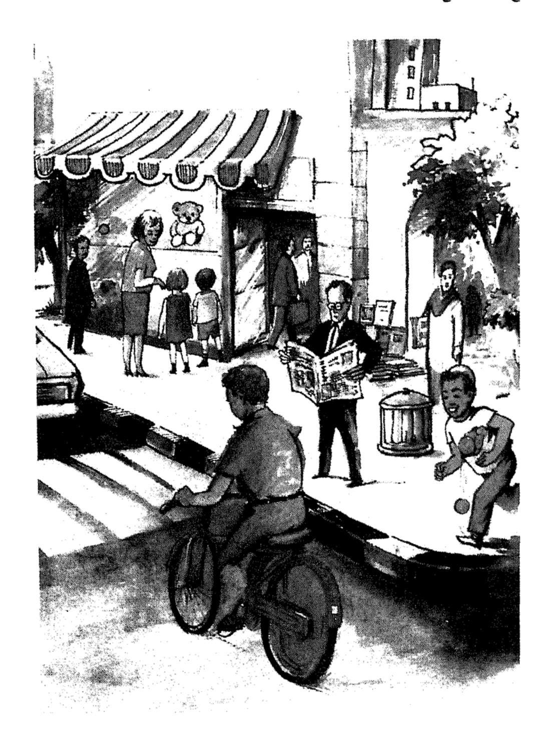


أحمد يساعد اباه

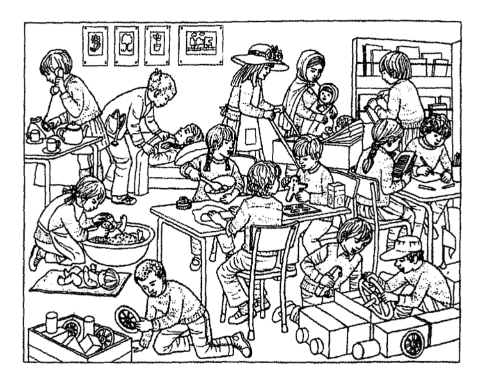


أسماء تساعد أمها

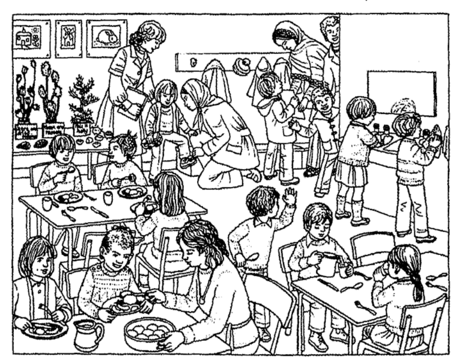
نموذج (5) الشارع



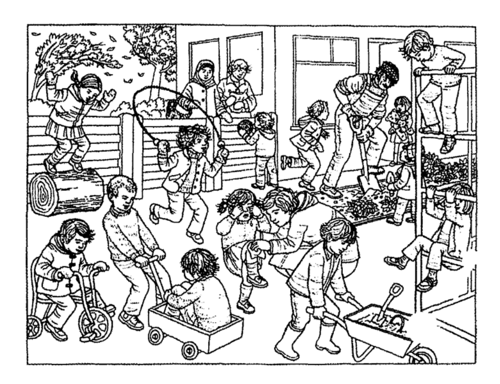
نموذج (6) في غرفة النشاط



نموذج (7) وقت الطعام

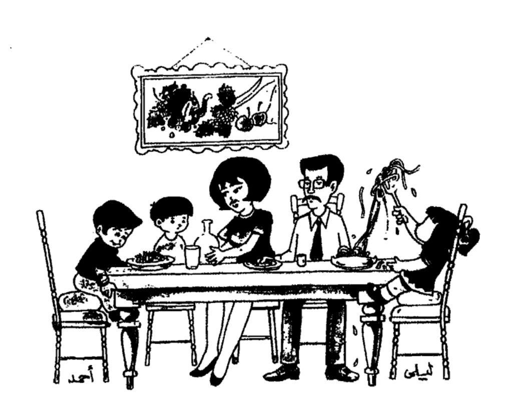


نموذج (8) في حديقة الروضة



وهناك بعض العبارات التي يحتاجها الطفل في حديثه وتفاعله اللفظي والاجتماعي مع الآخرين مثل شكراً وعفواً ومن فضلك وتفضل.... يمكن تقديمها له من خلال مواقف عملية أو من خلال البطاقات والمصورات. هذا بالإضافة إلى تدريب الطفل على استخدم الحروف: (في) و(على) و(مع) والمفاهيم المكانية: فوق/ تحت وأمام/ وراء، في حديثة الشفوي، كما هو في النماذج التالية.

نموذج (1) من آداب المائدة



- بسم الله الرحمن الرحيم
- هنيئاً مريئاً
- شكراً
- من فضلك
- الحمد لله

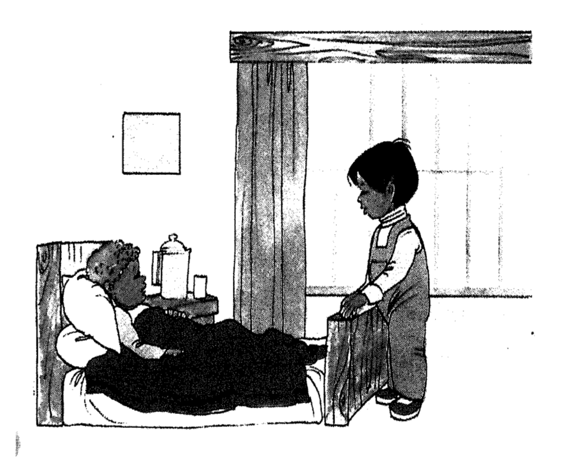
نموذج (2) آداب الدخول على الوالدين



تفضلي

نموذج (3) عيادة المريض

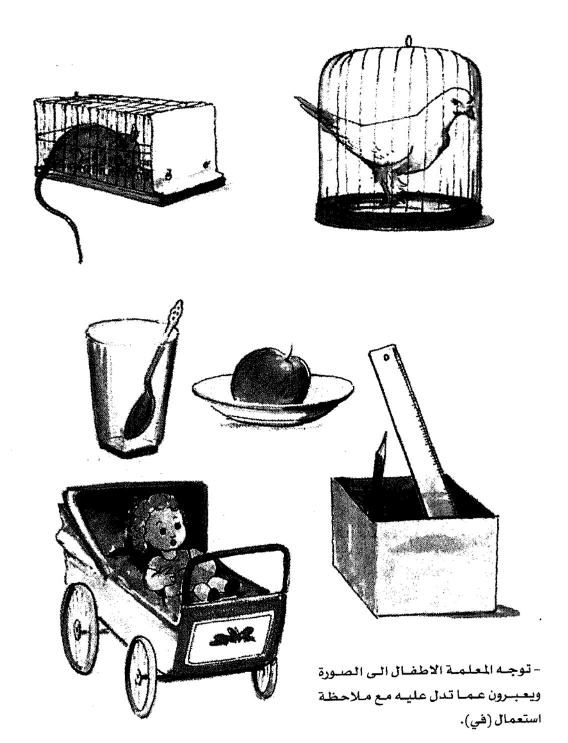
أحمد يزور صديقه المريض عادل



شفاك الله

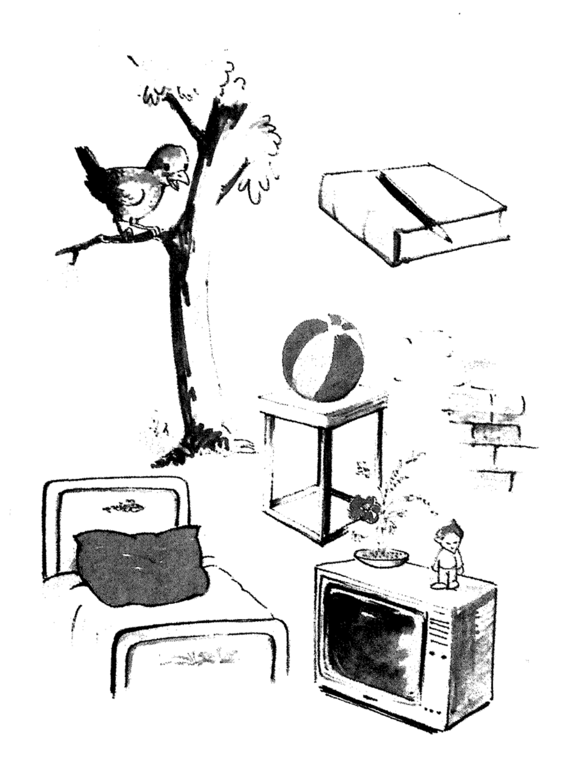
شكرا

نموذج (4) لاستخدام (في):



- توجه المعلمة الاطفال الى الصورة ويعبرون عما تدل عليه مع ملاحظة استعمال (في).

نموذج (5) لاستخدام (في):



نموذج (6) لاستخدام (في):



- تعبر المعلمة – كنموذج – عما في الصورة العليا مستخدمة (يأكل) و(مع) .
- تناقش الاطفال فيما تدل عليه بقية الصور، وتطلبهم بالتعبير عنها مع استخدام الافعال و (مع) أو (معه) أو معها.

نموذج (7) لاستخدام (فوق/ تحت):



تناقش المعلمة الأطفال فيما تدل عليه كل صورة مع ملاحظة استخدام (فوق) و(تحت)

نموذج (8) لاستخدام (أمام/ وراء):



- تناقش المعلمة الاطفال فيما يدل عليه كل صورة مع ملاحظة استخدام (أمام - وراء) وقد تعبر الصورة الواحدة عن الامام والوراء.

ومن صور التحدث (talking pictures) إلى الوسيلة الأكثر استخداماً في روضاتنا ألا وهي القصة والتي يتم توظيفها بأكثر من صورة. إذ يمكن أن تلقي المعلمة قصة على الأطفال، وبالاستعانة بالمصورات التي تمثل أحداث القصة ثم يقوم الأطفال بإعادة سرد القصة فرادى على زملائهم. كما تقوم المعلمة أحياناً بقراءة قصة من كتاب مصور ويتابع الأطفال الصور والأحداث، في البداية مع المعلمة ثم لوحدهم، بعد أن تفرغ المعلمة من القصة وتناقشها معهم ثم يقيدها إلى الرف في ركن المكتبة. أو تتحول القصة إلى دراما وتمسرح بحيث توزع الأدوار على الأطفال ويقومون بتمثيلها وقد ارتدوا ملابس الشخصيات المختلفة. وفي معظم الأحيان تتم الاستعانة بمسرح العرائس الذي تكاد لا تخلو منه روضة لقيمته في التعبير اللغوي المسرحي المحبب للأطفال، ففيه خيال ودراما ولغة وانفعالات وتقمص شخصيات وخيال وتهذيب خلقي.

وتسهيلاً على معلمة الروضة، فإنه يوجد اليوم في الأسواق ما يسمى بالقصة المصورة (picture story) وهي عبارة عن مجموعة بطاقات صغيرة يقوم الطفل بترتيبها حسب فهمه لأحداث القصة دون أن تروى له، وإن كان الأطفال بحاجة إلى فهم قواعد هذه اللعبة (rules of the game)في البداية، كأن تختار المعلمة قصة متسلسلة في بطاقات وترويها لهم وتقوم بمساعدتهم ليرتبوا البطاقات بتسلسلها المنطقي السليم حسب أحداث القصة. وتختلف هذه الوسيلة عن المصورات التي تقدمها المعلمة كوسيلة إيضاح جماعية تعرضها بعد أن تسرد القصة على الأطفال (بدونها لأول مرة)، بأنها صغيرة الحجم وقليلة التفاصيل وتقدم الشخصيات على خلفية بيضاء أو فاتحة اللون ليركز الطفل على الشخوص والأحداث، كما هو في النماذج من (1–10). أما النموذج (11) والذي يمثل قصة "قطة ضلت الطريق"، فإنها كما في السلسلة السابقة كثيرة التفاصيل وبدون ألوان، وعدد البطاقات ست، وليست بمقدور العديد من الأطفال ترتيبها في تسلسلها السليم حتى بعد أن تسردها المعلمة عليهم. والغرض من ذلك، إتاحة الفرصة للمحاولة من قبل الأطفال الذين هم فوق المتوسط، ويرحبون بالتحدي الذي تمثله المهام الصعبة نسبياً.

ومن الوسائل الورقية، المتمثلة في الورق الكرتون المقوى المستخدم في اللوحات والمصورات وبطاقات القصص، إلى الوسائل السمعية البصرية التقليدية مثل الأفلام السينمائية وأفلام الفيديو والأفلام الحلقية والشرائح والشفافيات وأشرطة التسجيل وأجهزة العرض التي يحتاج إليها مثل التليفزيون والفيديو وأجهزة عروض سينمائية

بأنواعها، وجهاز عرض الشرائح، وجهاز العارض فوق الرأس بالإضافة إلى أجهزة التسجيل ومعمل اللغات، وغيرها.

تأتي بعد ذلك البرمجيات (soft-ware) من ديسكات واسطوانات مدمجة (CD's) التي تستخدم مع الكمبيوتر الذي أصبح من التجهيزات الضرورية لكل فصل في روضة ومدرسة.

تتميز هذه الوسائل والوسائط التعليمية المتعددة (multi-media)، بثرائها من حيث الموضوعات التي تعرضها وقد صممت خصيصاً لتناسب طفل ماقبل المدرسة؛ وبتميزها بالحركة والألوان والأصوات والتعزيز الضمني لقدرات الطفل ومهاراته، لهذا يقبل عليها الأطفال وتثير لديهم التفكير والإدراك والاستماع والتحدث. نفس هذه المزايا قد تأتي بنتيجة غير مرغوب فيها، إذا لم ينتبه الوالدان والمعلم إلى ما يقع تحت أيدي أطفالهم، حيث قابلية الطفل في هذه المرحلة للتأثر السريع والمطلق بما يراه ويسمعه دون تمييز. لهذا ينبغي مراقبة المعروض تجارياً منها واختيار ما يتناسب مع قيم المجتمع ومبادئه وتراثه ولغته والمرحلة العمرية التي أعد من أجلها. والأفضل من ذلك أن تقوم المعلمة بإعداد هذه الوسائط بنفسها وفق الأهداف والمحتوى الذي يتضمنه برنامج الأنشطة، مع الأخذ في الاعتبار خصوصيات اللغة العربية والمهارات المطلوب تدريب الطفل عليها. وهذا يدعونا إلى التأكيد على ضرورة أن يتضمن برنامج إعداد معلمة الروضة ما يمكنها من إتقان مهارة تصنيع الوسائط المتعددة وتشغيل الأجهزة المتصلة بها لتنمية مهارات الطفل المختلفة وفي مقدمتها المهارات اللغوية.

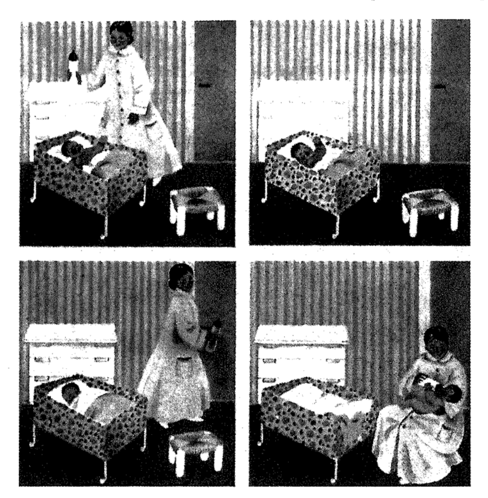
بصفة عامة، يمكن القول بأن الوسائل المرئية والمسموعة، بما تستدعيه من أفكار وأحداث ومواقف وأحاسيس وحب استطلاع تشجع على التحدث واستخدام اللغة بأكثر من شكل وصيغة، تسهم في الآتي:

- تزويد الطفل بخبرات محسوسة بديلة عن خبرات الحياة العملية التي هي لبنات المعاني واستعمال اللغة.
- تقديم النماذج اللغوية السليمة التي توفر للطفل فرص الاستماع إلى اللغة وتقليدها، مع التدرج في اللغة التي تقدم سواء في عدد الكلمات أو في طول الجمل.
- تشجيع الطفل على الممارسة اللغوية بأن يطلب منه ترديد ما يسمع والاستجابة اللغوية لفقرات من البرامج المعروضة، وبيان المواقف التي تستخدم فيها كلمات وتعبيرات معينة، وتعريفه بالأغاني القصيرة البسيطة المأخوذة من بيئته أو تدور حولها.
- التدرج في تنمية قدرة الطفل على التمثيل اللغوي على مستوى الإشارة ثم الرمز.

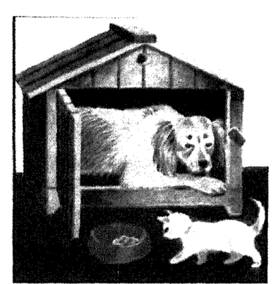
- مساعدة الطفل على التمييز بين الأشكال المختلفة كالدوائر والمنحنيات والزوايا والخطوط وذلك كخطوة نحو تمييز اللغة المكتوبة.
- مساعدة الطفل على تمييز الحروف الهجائية والكلمات بالاستعانة بالبطاقات والأشكال الهندسية والحروف البارزة والحروف المتحركة، والبدء في ممارسة المهارات الممهدة لعمليتي القراءة والكتابة.

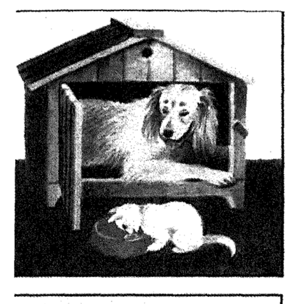
أما فيما يتعلق بعملية تقويم مهارات الاستماع والتحدث لدى طفل الروضة، فإن جميع الأنشطة التي ذكرت يمكن أن توظف كاختبارات قبلية وبعدية لتحديد المستوى المدخلي والنهائي لمهارات الطفل اللغوية بعد تقديم الأنشطة.

نموذج (1): ماما تحبني



نموذج (2): نحن اصدقاء









نموذج (3): الرجل الصالح والكلب









نموذج (4): فاطمة الامينة









نموذج (5): أسامح



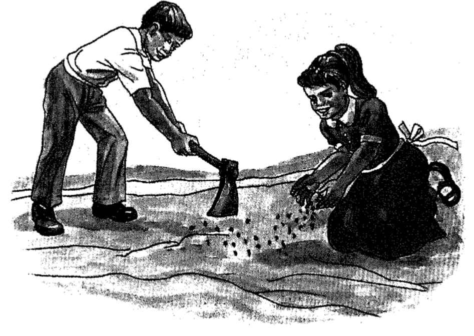






نموذج (6): أزرع شجرة







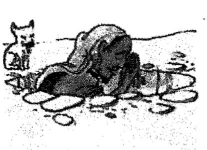
نموذج (7): أنا كبرت



نموذج (٣): الرجل الصالح والكلب



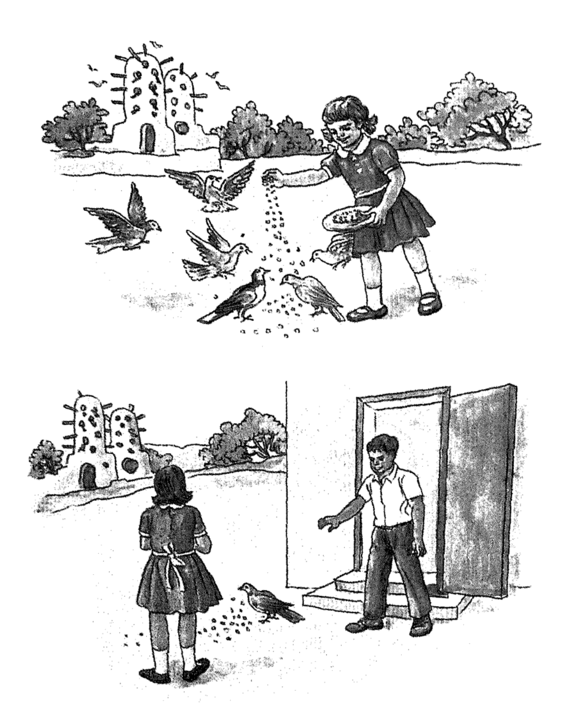






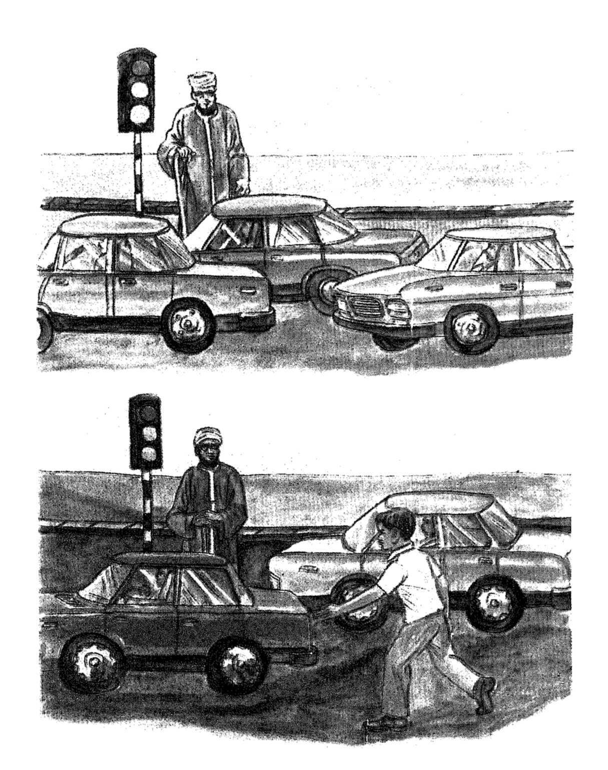
نموذج (8): اطعم الحمام

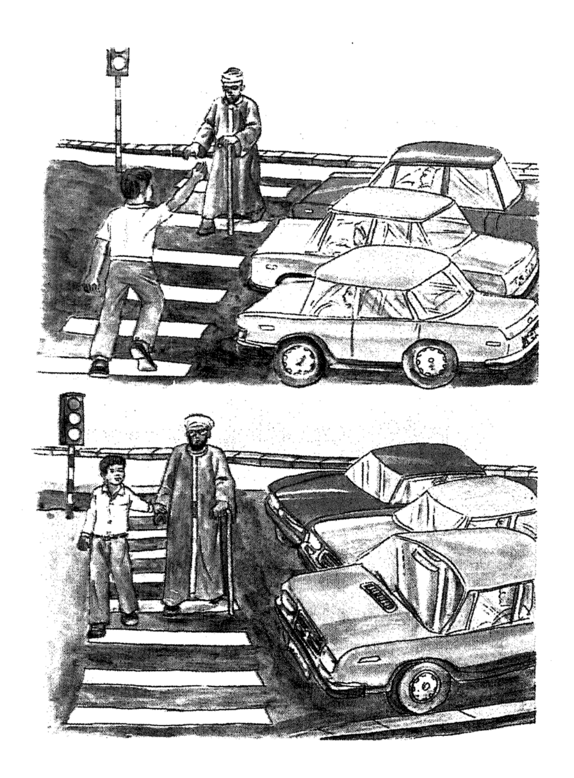




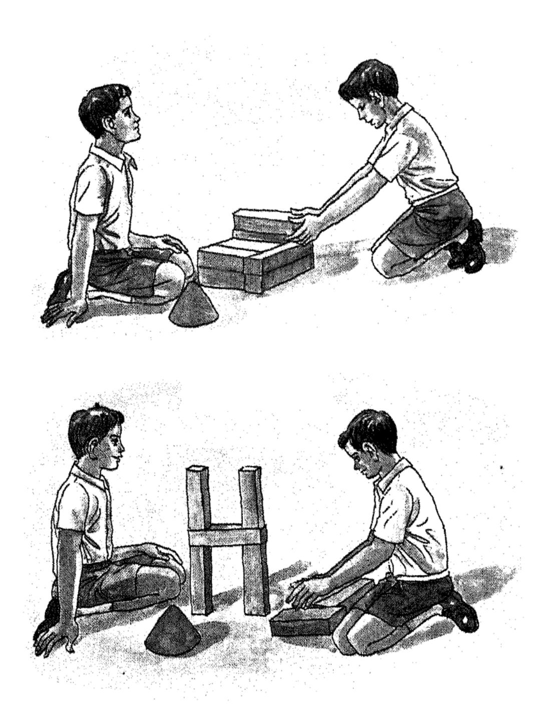


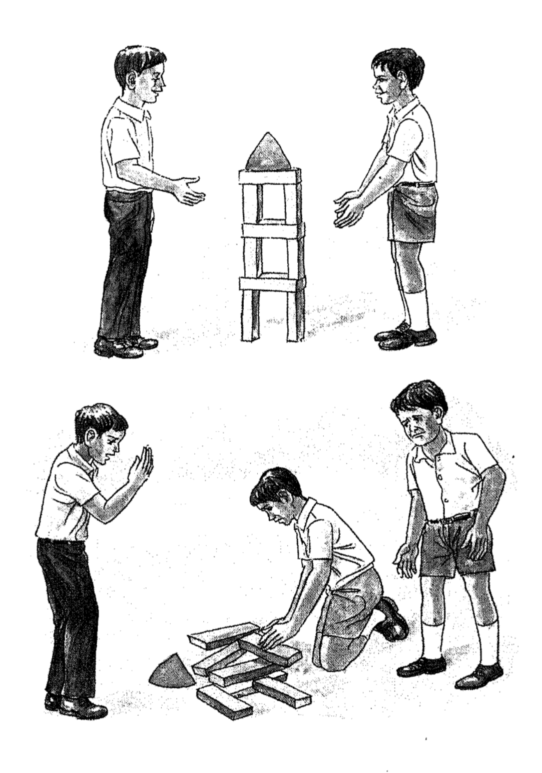
نموذج (9): أعبر الشارع

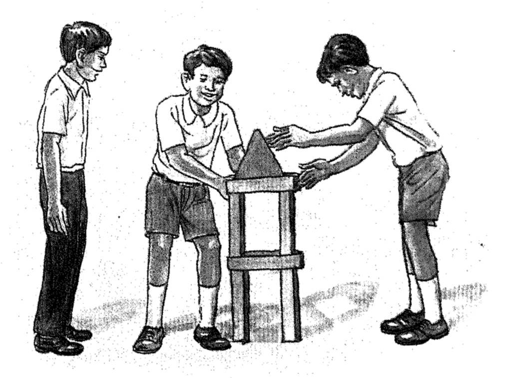




نموذج (10): بيتنا جميل

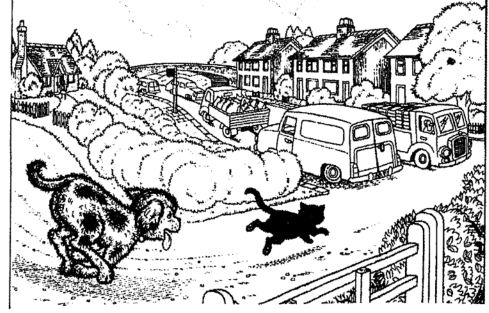


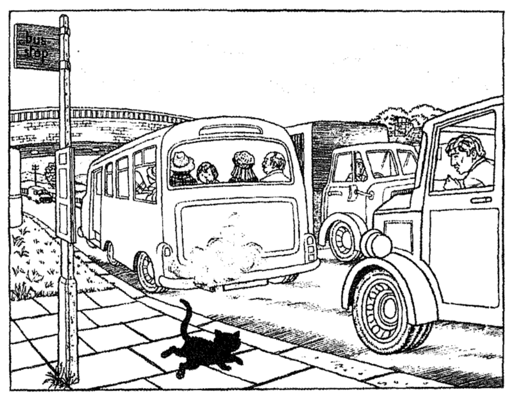


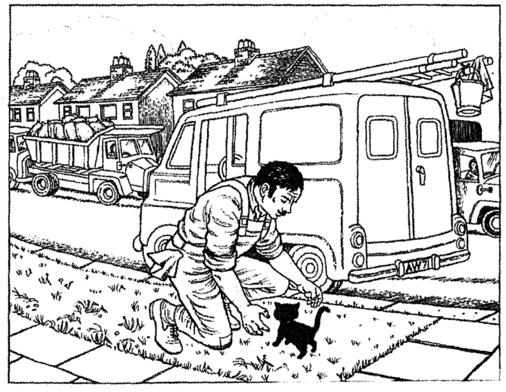


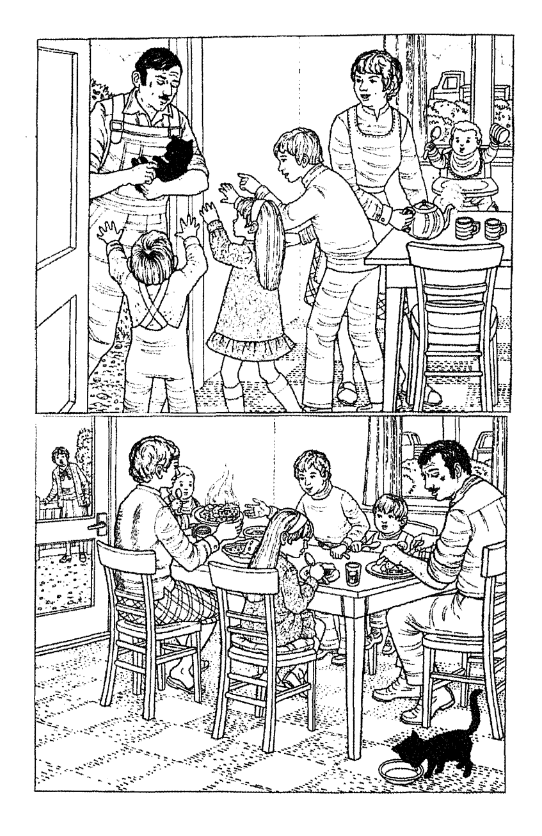
نموذج (11): القطة السوداء ضلت الطريق






bus
stop


AW71



الفصل السادس 6

إعداد الطفل للقراءة

- عوامل الاستعداد للقراءة
- المهارات الفرعية لعملية القراءة
- نحو اكتساب مفهوم القراءة
- تنمية المهارات البصرية
- تدريبات على التمييز البصري
- تنمية المهارات السمعية
- تنمية المهارات الحركية
- مواقف تتطلب حل المشكلات

الفصل السادس

إعداد الطفل للقراءة

لقرون عديدة، ومنذ أن عرف الإنسان طريقة للتعليم الشكلي النظامي، والبحث لم يتوقف عن السن الذي يكون فيه الطفل مستعداً لتعلم القراءة والكتابة، على اعتبار أن هاتين المهارتين أساس كل تعلم. والمقصود بالاستعداد هنا الاستعداد العقلي من حيث نسبة الذكاء وطبيعة مرحلة النمو المعرفي، والاستعداد الجسمي/ الحاسي ويشمل استعداد البصر والسمع والنطق بالإضافة إلى الصحة العامة، والاستعداد في الخبرات والقدرات بصفة عامة متمثلاً في خبرات الطفل في بيئته الأولى (الأسرة)، والتي تنعكس على قاموسه اللغوي وفهمه للمعاني والمفاهيم واللغة التي يتحدث بها، وخبرته مع المواد المقروءة والمسموعة والمكتوبة.

وإذا كانت هناك فروق فردية بين الأطفال بالنسبة لجميع مجالات التعلم والتعليم، فإن الفروق في مجال القراءة أوضحها وأوسعها جميعاً. فقد يستطيع طفل ما أن يقرأ في الثالثة من عمره، بينما تتأخر القراءة عند طفل آخر حتى سن العاشرة. فمن المعروف أن النمو ما هو إلا نتيجة طبيعية للنضج من ناحية والتمرين أو التدريب والخبرات التعليمية من ناحية أخرى. كما أنه من المؤكد أيضاً أن تعليم الطفل أية مهارة كانت قبل أن يستعد لها يؤدي إلى إطالة مدة التدريب والى إجهاد الطفل ورفع تكلفة التعليم، بالإضافة إلى ما يمكن أن ينتج عنه من تكوين اتجاهات سلبية نحو ما نحاول تعليمه قبل أن يكون الطفل مستعداً له؛ وهذا بدوره يعطل عملية التعلم حتى بعد أن يبلغ الطفل مستوى الاستعداد المطلوب.

قديماً، كان السؤال الذي حاولت العديد من الدراسات الإجابة عليه "متى يكون الطفل عقلياً وجسمياً، ونفسياً مستعداً للبدء في عملية القراءة؟" وأصبح السؤال الآن ليس فقط متى بل كيف وبماذا؟ أي كيف نقدم له القراءة، وما طبيعة المواد القرائية؟

في جميع أنحاء العالم، يتعجل الآباء تعليم أطفالهم القراءة، وينزعجون جداً لو وصل

طفلهم إلى سن السابعة وما زال لا يجيد القراءة ولا الكتابة، ويتساءلون لربما كان بالإمكان تعليم الطفل القراءة بشكل أفضل في سن السابعة لو بدأ بتعليمه هذه المهارة من سن مبكرة.. في الرابعة أو الخامسة مثلاً. لا أحد ينكر بأن هناك أطفالاً تمكنوا من القراءة في سن الخامسة، إلا أنه لا يوجد في الدراسات التي أجريت ومازالت تجرى في هذا المجال، ما يفيد بأن الطفل الذي يقرأ قبل بلوغه الخامسة سيكون قارئاً أفضل عندما يصل الثامنة من عمره من الطفل الذي لا يبدأ بعملية القراءة بشكل جدي حتى السادسة. ومن هنا يمكن القول بأن لا صحة للإدعاء بأن تعلم القراءة في سن مبكرة أفضل، ذلك أن الطفل الذي يجد صعوبة في تعلم القراءة بالشكل الذي تقدم به في الصف الأول الابتدائي عندما يكون قد بلغ السادسة أو السابعة من عمره، بالقطع لن ينجح في تعلمها بالشكل المباشر ومن خلال التلقين في سن الرابعة أو الخامسة. ثم إن الإحساس بالفشل مبكراً يولد المقاومة لدى الطفل ويمثل عائقاً نفسياً أمام تعلم مهام ربما كان سينجح فيها لو قدمت له وهو مستعد لها، وفي ظروف خالية من الضغوط والإحساس بعدم الكفاءة. أما طفل الروضة فمتشوق للعب وممارسة حياته بشكل طبيعي وبدافع من ذاته؛ لهذا فهو يقاوم التعليم الذي يقدم له بشكل يتنافى مع طبيعته ويحرمه من الاستمتاع بوقته.

فإذا كنا نضع قواعد عامة هنا، فإن الفروق الفردية بين الأطفال، ولاسيما بالنسبة لعمليتي القراءة والكتابة، تتطلب منا الحرص على كشف استعداد كل طفل فيما يخص تعلم هاتين المهارتين، كل على حدة، والعمل على رفع مستوى استعداد الأطفال الذين لم تمكنهم خبراتهم المحدودة من الوصول إلى المستوى المطلوب.

عوامل الاستعداد للقراءة

هناك أربعة عوامل رئيسية تؤثر في استعداد الطفل للقراءة والكتابة، وهذه العوامل هي:

1- الاستعداد العقلي

2- الاستعداد الجسمي

3- الاستعداد الشخصي الانفعالي

4- الاستعداد في الخبرات والقدرات

أولاً: الاستعداد العقلي

كما هو معروف فإن العمر العقلي للطفل له علاقة وثيقة بالاستعداد للقراءة والكتابة لما

تتطلبه هاتان العمليتان من درجة معينة من الذكاء. ويرى بعض الباحثين أن الحد الأدنى للعمر العقلي اللازم لبدء تعلم القراءة هو (6) سنوات، بينما يرى آخرون أن السن عند بدء القراءة ينبغي ألا يقل عن (6) سنوات و(7) أشهر، في حين يرى فريق ثالث أن نرتفع بالسن إلى سبع سنوات فأكثر.

ومن الطبيعي أن يقدم كل باحث أمثلة تؤيد وجهة نظره، وكان هذا المثال لتأييد فكرة تأجيل القراءة وعدم التعجيل بها:

طفل متوسط الذكاء دخل المدرسة في سن الخامسة والحق بالصف الأول الابتدائي. ومع أنه كان من بيئة صالحة ومثقفة ولم يكن به أي نقص جسمي، إلا أنه ظل طوال السنة الدراسية في حالة فشل ما، وعجز عن تحقيق أي تقدم يذكر، وكانت نتيجته في اختبارات نهاية العام في القراءة "صفراً".

اضطر إلى أن يعيد السنة وعندها استطاع أن يتقدم ويحقق نتائج طيبة. وهذا يعني أن كل جهد بذل معه في السنة الأولى كان ضائعاً. والسبب لذلك، كما أورده أصحاب التجربة، أن الطفل عندما دخل المدرسة في سن الخامسة لم يكن قد بلغ درجة من النضج تؤهله لتعلم القراءة، ولكن في السنة الثانية كان عمره العقلي قد نما إلى الحد الذي مكنه من النجاح في القراءة.

ومن الجدير بالذكر بأن العمر العقلي ليس العامل الوحيد المسئول عن نجاح الطفل أو فشله في تعلم القراءة، فهناك عوامل أخرى تدخل في عملية التعلم غير العمر العقلي، منها المناخ التربوي الذي يسود حجرة الفصل، ومنها مهارة المعلم وعدد الأطفال والمنهج المستخدم في إعداد الأطفال للقراءة، بالإضافة إلى العناية أو عدم العناية بعلاج الصعوبات الخاصة التي تعترض الأطفال كقصور البصر والنطق والسمع وما إلى ذلك.

من أجل ذلك يذهب البعض إلى أنه ليس هناك مستوى معين من العمر العقلي يمكن أن يقال أنه الحد الأدنى الضروري للنجاح في بدء تعلم القراءة.

والسؤال ينبغي ألا يكون: ما هو العمر العقلي الذي ينبغي أن يبدأ الطفل عنده تعلم القراءة؟ وإنما يكون: كيف يبدأ الطفل تعلم القراءة؟ وماذا يقرأ في البداية؟

وهذا يعني أن المعلم، بما يبتكره من طرق وما يختاره من مواد قرائية، هو العامل الأساسي في نجاح أو إعاقة الطفل في عملية تعلم القراءة، حيث يعهد عادة للمعلم بفصل

يختلف فيه الأطفال في عمرهم العقلي وعليه أن يجد الطرق المناسبة لتعليم الأطفال بما يتفق مع هذه القدرات المتفاوتة.

ثانياً: الاستعداد الجسمي

تعتمد القراءة على استخدام الحواس في الإبصار والاستماع والنطق، كما تعتمد على الصحة العامة للمتعلم.

1- استعداد البصر

لا شك أن البصر السوي ضروري للنجاح في تعلم القراءة، إذ تتطلب هذه العملية القدرة على رؤية الكلمات بوضوح وملاحظة ما بينها من اختلاف. وكل انحراف واضح عن الإبصار السوي قد يؤدي بالطفل إلى رؤية الكلمات التي يقرؤها على غير صورتها الحقيقية.

ويعتقد بعض الباحثين أن كثيراً من الأطفال حينما يبدءون تعلم القراءة لا يكونون قد بلغوا النضج الكافي لتحمل ما تقتضيه القراءة من إجهاد للعينين وذلك بسبب عدم نضج حاسة الإبصار.

ومن الحقائق المعروفة بأن قلة من الأطفال في سن السادسة قصار النظر، في حين أن الأغلبية العظمى طوال النظر ولكنهم يتخلصون من هذه الحالة كلما تقدموا في العمر. لهذا ينصح بعض المربين بتأجيل بدء عملية القراءة إلى ما بعد سن السادسة.

وقد يكون البصر سوياً ولكن إدراك الطفل للمرئيات لم يبلغ نضجه الكافي بعد، ومن ثم لا يكون الطفل مستعداً للقراءة. فعملية الإبصار السليمة لا تتأتى بمجرد وقوع البصر السليم على المرئي، ولكنها تقتضي كذلك تنسيق بين العينين، بمعنى أنهما تمزجان الرؤية حتى تريا الشيء وكأنهما عين واحدة. وقدرة الطفل على تنسيق الإدراك البصري بهذه الصورة لا تأتي إلا في سن الخامسة أو السادسة (رضوان، 1973).

ومن مظاهر عدم نضج الإدراك البصري بين الأطفال رؤية الشيء وإغفال تفاصيله، بأن يرون الشكل العام أو اللون أو الحجم ويهملون العناصر الجزئية. كما يلاحظ أن الطفل في سن ما قبل المدرسة وفي بداية التعليم الأساسي يرى الحروف أو الكلمة بطريقة معكوسة. فيرى "ن" وكأنه "ب" وكلمة (رز) يراها (زر) وهكذا، خاصة إذا كان قد تعلم القراءة بالطريقة

الجزئية التي تعتمد على الحروف والأصوات. ويحتاج الطفل إلى أن يتدرب على الاتجاه السليم للعينين أثناء القراءة بحيث ينظر إلى الكلمة من اليمين إلى اليسار.

كما أن كثرة نكسات العينين في أثناء قراءة الطفل الصغير سواء كانت راجعة إلى عدم النضج أو قلة التدريب، فإنها تؤثر على استعداد الطفل للقراءة. جميع هذه العيوب، يرى بعض العلماء أنها تختفي بمرور الوقت لما يحققه الطفل من نضج، وإن كان يحتاج إلى بعض التدريب.

2- استعداد السمع والنطق

من الطبيعي أن تكون لقدرة الطفل على السمع أهميتها في مقدرة الطفل على سماع الحديث من حوله حتى يستطيع أن ينطق بما استقر في سمعه من الأصوات اللغوية. فإن كان الطفل غير قادر على السمع الجيد فإنه سيجد صعوبة في ربط الأصوات المسموعة بالكلمات المرئية التي تقدم له كمادة للقراءة. كما سيجد مثل هذه الصعوبة في تعلم الهجاء الصحيح، وفي تتبع الدروس الشفهية وما يلقيه المعلم من توجيهات وإرشادات، وفي سماع ما يقوله الزملاء في الفصل أو يقرأونه. ثم إنه يكون عرضة لشيء من التوتر الانفعالي الناتج عن الأخطاء التي يرتكبها فيما يعقب به من كلام أو يلقيه من محفوظات نتيجة لإخفاقه في السماع الجيد.

وفي حالة ضعف السمع لدرجة لا تقتضي استخدام أجهزة خاصة فإنه ينبغي أن تتخذ الاحتياجات اللازمة لكي لا يكون ضعف السمع معوقاً للطفل في الإفادة من البرنامج التعليمي. أما إذا كان الطفل قادراً على الاستماع وعلى تمييز الأصوات إلى الحد الذي يمكنه من المشاركة في نشاط الحياة ونشاط الفصل المألوف، فليس هناك ما يدعو إلى القلق من فشل الطفل في تعلم القراءة ولو لم يكن حظه كبيراً من حدة السمع. ولكن الأمر لا يعتمد على سلامة حاسة السمع وحدها، فقد يكون الطفل سوياً في قدرته على الاستماع ولكن تعوزه الدقة في تمييز الأصوات والتعرف على المتشابه وغير المتشابه، وهذه القدرة أساسية في تعلم القراءة. والطفل بحكم معايشته للكبار واستماعه لأحاديثهم يتعلم كيف يميز بين العناصر المختلفة للأصوات في نطقها. وكثيراً ما نرى الأطفال الصغار في سن ماقبل المدرسة يطربون للأغنيات التي تنتهي بقوافي متشابهة.. بل يبتكرون قوافي من لدنهم في لهوهم..

أحياناً تكمن المشكلة في القصور في نطق بعض الحروف مثل نطق الشين سيناً فيقول "سمس" بدلاً من "شمس" و"ألنب" بدلاً من "أرنب" وهذا يعوق عملية تعلم القراءة. فإذا سمع الطفل كلمة "أرنب" ونطقها "ألنب" ثم شاهد صورة كلمة "أرنب" فإنه يربط بين شكل حرف "الراء" وصوت "اللام".

وبصفة عامة، فإن الأطفال الذين يعانون من عيوب في النطق مثل اللجلجة والثأثأة وغيرها... يجدون صعوبة في القراءة في البداية بسبب خجلهم من صعوبات النطق، ولكن مع الوقت يتغلبون على هذه العثرة.

3- الصحة العامة للمتعلم

بسبب صعوبة عملية القراءة فإن تعلمها يتطلب انتباهاً ويقظة وتركيزاً في كل عملية فرعية تتضمنها القراءة. فالطفل الذي يتعب بسرعة ويشعر بالإرهاق بعد قليل من الجهد، لا يجد الطاقة التي تمكنه من الاستمرار في العمل، فسرعان ما يشرد ذهنه، وينقطع انتباهه ويفقد حماسه للاستمرار في القراءة. وإذا مرض الطفل وانقطع عن المدرسة فإن متابعة عملية القراءة تزداد صعوبة، ويكون الطفل اتجاهات سلبية نحو تعلمها لكثرة ما يوجه إليه من نقد.

في هذه الحالة ينبغي إحالة الطفل إلى الفحص الطبي للعلاج، وتخفيف فترات القراءة والعمل بصفة عامة، أو تأجيل القراءة لحين استرداد الطفل لصحته.

ثالثاً: الاستعداد الشخصي والانفعالي

يختلف الأطفال فيما بينهم بالنسبة لاستعدادهم الشخصي وقدراتهم. ويزيد من هذه الاختلافات مقومات البيئة التي ينشأون فيها من ناحية ثقافية واقتصادية واجتماعية وفي أساليب تنشئتهم، فالاستقرار الانفعالي من العوامل التي تساعد على التعلم حيث يبعث الطمأنينة في نفس الطفل ويجعله قادراًعلى الخوض في عملية التعلم أياً كان نوعها.

رابعاً: الاستعداد في الخبرات والقدرات

كل خبرة يكتسبها الطفل في طفولته وكل قدرة ينميها تتقدم به خطوة نحو استخدام اللغة. وأهم الخبرات المتصلة بالقراءة هي:

1- سعة القاموس اللغوي

فالطفل الذي تكون خبراته مع الأشياء غنية ويعرف الكثير عن أسماء الأشياء واستخداماتها ومفهومها، يجد من الأسهل عليه أن يربط الشيء بالكلمة (الرمز) الدالة عليه بعكس الطفل الذي يكون قاموسه اللغوي محدوداً.

2- المعاني والمفاهيم

لا يكفي أن يعرف الطفل الكثير من المفردات بل من المهم أن يعرف معاني الكلمات التي ينطقها. وتختلف مفاهيم الأطفال عن كلمات أو تركيبات معينة باختلاف خبراتهم. وبقدر ما يكون لدى الطفل من المفاهيم الصحيحة عن الكلمات التي يصادفها حين يتعلم القراءة يختلف مدى استعداده لها. ومفاهيم الطفل عن الكلمات لها الأهمية الأولى في فهم المادة المقروءة، وفي حالة عدم معرفة الطفل لمعنى الكلمات التي يقرأها، فإن عملية القراءة تصبح آلية ومن السهل نسيانها.

3- لغة الحديث

وقفنا في الفصل السابق على أهمية تنمية لغة التحدث وعلاقتها باكتساب الطفل مهارتي القراءة والكتابة، وصعوبة فصلها عن هاتين المهارتين، إذ لابد من الارتقاء بلغة الحديث الشفوي عند الطفل والاقتراب به من لغة الكتاب من حيث المفردات والمعاني (semantics) بالإضافة إلى التركيبات اللغوية (syntactics) المتنوعة، والتي تتميز بالثراء في اللغة العربية وذلك من خلال الأنشطة الحياتية اليومية قبل أن تقدم له اللغة المقروءة والمكتوبة.

4- القدرة على إدراك المؤتلف والمختلف

لب عملية القراءة القدرة على تعرف "صورة الكلمات"، أي تمييز الكلمات بعضها من بعض، وهذه عملية تتطلب من الطفل أن يدرك المؤتلف والمختلف والمتشابه وغير المتشابه من صور الكلمات والحروف المكتوبة. ففي البداية يرى الطفل الصغير الكلمات جميعها وكأنها متشابهة فهي عبارة عن خطوط مرسومة. وكلما قدمت له الكلمات البسيطة ولكن المختلفة في خطوطها، وتدرب على رؤية الاختلاف بينها، فإن ذلك يساعده على إدراك أوجه التشابه والاختلاف بينها.

ويفضل قبل تقديم القراءة أن تقدم للطفل الأشياء الحقيقية للتعرف على الاختلاف بينها. وأنسب هذه الأشياء ما هو موجود في بيئة الطفل المباشر: الأم/ الأب، القط/ الكلب.... ثم بالتمييز بين أنواع مختلفة من الكلاب.... من الملابس.. من المأكولات.. من اللعب، وهكذا.

ينتقل الطفل بعد ذلك إلى صور الأشياء في الكتب المصورة وفي الصحف وفي أغلفة الأشياء المختلفة.

وفي المرحلة الثانية تأتي عملية التمييز بين صور الكلمات. والتمييز بين المؤتلف والمختلف لا يكون فقط في صور الكلمات ولكن أيضاً في صوتها مسموعة ومنطوقة.

5- القدرة على تذوق سلسلة من الأفكار

لا يكفي أن يمر الطفل بخبرات كثيرة، ولكن ينبغي مساعدته على ترتيب الأحداث في تسلسل سليم. فيمكن مساعدة الطفل على ترتيب أحداث قصة سواء كان ذلك شفاهة من الذاكرة أو بالاستعانة بمجموعة من الصور أو اللوحات التي تعبر عن أحداث قصة ويقوم الطفل بترتيبها حسب سياق أحداثها.

ثم أن ترتيب سلسلة من الأفكار لا يكون فقط بمعرفة التسلسل الزمني لها، ولكن أيضاً من خلال إدراك ما بينها من علاقة وهذه مهارة فرعية أخرى تقرب الطفل من القراءة.

6- الرغبة في القراءة

يختلف الأطفال فيما بينهم في رغبتهم لتعلم القراءة باختلاف قدراتهم واستعدادهم الشخصي واختلاف البيئة الثقافية التي يعيشون بها.

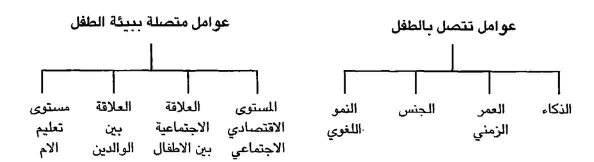
ولكن مهما كانت الأسباب لمثل هذه الاختلافات، فإنه من المتفق عليه أن تنمية الرغبة والاستعداد للقراءة شيء أساسي قبل أن نأخذ الطفل بتعلم القراءة، أي لابد من تمهيد وترغيب حتى يكون تعلم هذه المهارة المعقدة مجزياً للطفل نفسياً وعقلياً.

يتساءل العديد من الآباء "كيف نعرف أن الطفل مستعد للقراءة؟" و"متى يعتبر طفلنا قد تأخر عن القراءة؟ هل هو سن الرابعة؟ الخامسة؟ السادسة؟ السابعة؟" و"ماذا نفعل في هذه الحالة؟ هل نستعين بمدرس خصوصي؟ هل نعرضه على أخصائي؟ هل نكرهه على القراءة ونحرمه من اللعب؟"

إن ما تقدم يحمل بعض الإجابات على هذه التساؤلات. بداية لا يوجد سن معين يقرأ فيه

جميع الأطفال، فالفروق الفردية بينهم تجعل طفلاً ما يقرأ في الثالثة أو الرابعة وآخر في السابعة أو حتى العاشرة، رغم تمتع الاثنين بنسبة ذكاء معقولة وسلامة حواسهما. أي أن كليهما مؤهل لتعلم القراءة عندما تنضج الأعضاء المرتبطة بهذه العملية ويكون الطفل مستعداً شخصياً، وبما مر به من خبرات لتعلم هذه المهارة. والرد المناسب لمن يتساءل من أولياء الأمور والمعلمين هو "لا تقلقوا فليس هناك ما يمنع الطفل من تعلم القراءة... والطفل ليس غبياً أو متخلفاً عن زملائه... هيئوا البيئة والمناخ والخبرات المؤهلة للقراءة دون إكراه أو عقاب وستجدون الطفل يقرأ من تلقاء نفسه".

قد تختلف التقسيمات والتصنيفات للعوامل المساعدة على تهيئة الطفل لعملية القراءة. تقسم فوقية حسن رضوان العوامل المرتبطة بالتأهب للقراءة على النحو التالي:



المصدر: فوقية حسن رضوان (2000) كيف نُعد طفل الروضة لتعلم القراءة ص25.

أو قد ينظر إلى الاستعداد للقراءة كمجموعة من الكفاءات **الاجتماعية والعاطفية**، وتشمل المشاركة والتعاون مع الزملاء والمدرسين والثقة بالنفس وإنجاز المهمات وتحمل المسئولية؛ **والجسدية** مثل السيطرة على الحركات الكبيرة والتآزر البصري/ اليدوي وكتابة أسماء ورسم صورة ونسخ حرف والصحة الجسدية العامة والتحكم بالعين واليد والقدم؛ **والمعرفية** وتشمل التمييز السمعي والتعرف على الأصوات المألوفة وتعرف الأصوات ذات السجع المماثل والذاكرة السمعية، وكذلك التمييز البصري والتعرف على التشابهات والاختلافات والتمييز بين الألوان والأشكال والأحرف والكلمات، والتقدم بالرؤية من اليسار إلى اليمين (بالنسبة للغة الإنجليزية) وامتلاك الذاكرة البصرية (مورو، **2004**، **128**).

نخلص مما سبق أن الطل لكي يتعلم القراءة ينبغي أن تقدم له المواد القرائية بشكل

تدريجي ومن خلال خبرات مدروسة تؤدي في النهاية إلى بناء مهارات القراءة. فشرط أساسي للنجاح في تعلم القراءة أن يكون الطفل قد تدرب على جميع المهارات الفرعية (sub-skills) التي تساعد على القراءة قبل أن يبدأ محاولة القراءة نفسها بكل ما تنطوي عليه من تعقيدات.

ففي الوقت الذي يستنكر فيه تعليم القراءة للطفل في الحضانة أو الروضة ونقول أنه من الخطأ إدخال مادة القراءة بشكل فجائي، نطالب بأن تتضمن أنشطة الروضة المهارات الفرعية لهذه العملية المعقدة، حتى يكون الطفل مستعداً لتعلم القراءة بدخوله المدرسة دون صعوبات تذكر.

ما هي هذه المهارات الفرعية الأساسية؟ وكيف نجح العديد من الأطفال في اكتسابها في بيئتهم المنزلية بالرغم من أنه لم توجه جهود خاصة لهذا الغرض؟ وكيف يمكن مساعدة الأطفال الذين لم تتح لهم هذه الفرصة لاكتسابها من خلال الأنشطة التي يمارسونها في الروضة؟ سنحاول في الجزء القادم الإجابة عن هذه التساؤلات.

المهارات الفرعية لعملية القراءة

عملية التمثيل الرمزي

إن المهارات الفرعية الأساسية التي تحتاج إليها عملية القراءة هي كيفية استخدام شيء ليمثل شيئاً آخر – أي استخدام الرموز. باستطاعة معظم الأطفال القيام بهذه العملية، فهم يستخدمون العصا لتمثل حصاناً يركبونه في لعبهم الإيهامي، ويضعون خطوطاً على الورق ويقولون عنها إنها شجرة أو رجل أو قطة.

ولكن عملية القراءة أو الكتابة تتطلب أكثر من مجرد تمثيل شيء بشيء آخر. لابد من الالتزام بالأسماء والأفعال والإشارات التي تتكون منها اللغة. ليس هذا فقط، ولكن هذه الرموز والإشارات لها صوت ونطق معينين ويجب ترتيبها ترتيباً محدداً حتى تكون صالحة حسب النظام اللغوي لأن تحل محل الشيء الذي تمثله (الدالة عليه).

لابد من الاعتراف بأن القراءة عملية غاية في التعقيد وأنها أكثر من مجرد استخدام رموز. إن الرموز الذي يقابلها الطفل في الإشارات واللافتات الخاصة بالمرور على سبيل المثال تحمل أكثر في صفات الأشياء التي تمثلها. فهناك إشارة تدل على تقاطع طرق أو

سكة حديد بعد عدد من الأمتار، أو وجود تلاميذ أو مدرسة أو مستشفى على بعد مسافة قريبة، أو تقول الإشارة ممنوع استخدام آلة التنبيه، إلى غير ذلك.

أما الرموز التي تتكون منها اللغة فلا علاقة لها على الإطلاق بالشيء الذي ترمز إليه. وإنما اصطلح على إطلاقها على شيء بعينه في لغة من اللغات. فمثلاً ما علاقة صوت أو شكل كلمة "ملعقة" بالشيء نفسه على الطبيعة؟

إذن، فالطفل مطالب بأن يتقن شيئاً أصعب بكثير من التعرف على شيء من خلال رسم أو شكل له أبعاد ثلاثة تمثله. إن المطلوب منه هو أن يتذكر أي كلمة (إشارة) تطلق على الشيء، أي تسميته.

وعندما يبدأ في تعلم القراءة، فإنه يقوم بخطوة ثانية وهي إحلال الكلمة المكتوبة بدلاً من الكلمة التي تعلم نطقها شفاهة. ويقوم اللعب الإيهامي وكذلك الحوار بدور كبير في تنمية هذه المهارة.

تنمية القدرة على استخدام الرمز والإشارات

قبل أن يتمكن الطفل من استبدال إشارات معينة بأخرى في عملية القراءة، يحتاج لأن يكون قد مر بخبرات كثيرة استخدم فيها الرموز لتمثيل شيء بشيء آخر، وهذا ما يحدث في اللعب التخيلي واللعب الإيهامي. فهناك فروق بين الرمز إلى البنت بعروسة لعبة والسيارة اللعبة لتمثل السيارة الحقيقية، وبين استخدام كرسيين مرة لتمثيل الطيارة ومرة أخرى لتمثيل القطار. ففي حالة الكرسيين الشبه ضعيف للشكل الواقعي للطيارة أو القطار، في حين أن الشبه كبير بين السيارة اللعبة والسيارة الحقيقية على الطبيعة.

يختلف الأطفال بالنسبة لقدراتهم على التخيل وبالنسبة للفرص التي تتاح لهم لتنمية هذه القدرة في البيت، فالأم التي تجاري طفلتها في لعبها الإيهامي وتقيم مع عروستها حفلة شاي وتمثل مع الطفلة شرب الشاي من فنجان فارغ وتأكل المكعبات وكأنها تتناول قطعة من الكعك، تساعد الطفلة، من حيث لا تقصد، على تنمية القدرة على التمثيل الرمزي. وينبغي الإشارة هنا إلى أن الحديث الذي يصاحب التمثيل، والتفسير الذي يقدم لما تمثله كل قطعة بالنسبة للأشياء الحقيقية في الواقع، يعتبران العنصر الأهم في هذه الخبرة.

ويميل الطفل بطبيعته في هذه السن إلى اللعب الإيهامي. وباستطاعة معلمة الروضة أن تحسن استغلال مثل هذه المواقف من أجل تمثيل الواقع بطريقة رمزية وذلك من خلال

الحوار الذي تجريه مع الأطفال، وتهيئتها للمناخ الذي يطلق خيال الطفل ويشجعهم على تمثيل العديد من خبراتهم بشكل رمزي. ولا يحتاج ذلك إلى إمكانات كثيرة. فيكفي مجموعة من البلوكات أو قطع "الليجو" لعمل بيوت أو عربات أو مركب أو طيارة أو بلدوزر. وحفرة صغيرة في كومة رمل رطب تمثل نفقاً.. وهكذا يستمر لعب الأطفال. وتزداد فرص التمثيل الرمزي عندما يبدأ الطفل باستخدام أدوات الرسم من أقلام خشبية ملونة وألوان شمعية وزيتية وشينية ومائية. فنجد الطفل بعد الانتهاء من "شخبطته" يقرر أنه رسم "شجرة" أو أخته "منى"، وكلما زادت خبرته مع الرسم والتمثيل بالألوان كلما كان باستطاعته أن يحدد مسبقاً الشيء الذي يود تمثيله باستخدام القلم أو فرشاة الألوان. وقد لا يكون لرسمه أي علاقة بالواقع الذي يدعى تمثيله، ولكن المحاولة في حد ذاتها مهمة والتفسير الذي يقدم هو الأساس في هذه المحاولة.

على المعلمة أن تلاحظ الأطفال وتساعد من كان "يشخبط" منهم دون أي نية لتمثيل شيء معين، ويكون ذلك بأن توجه إليهم بعض الأسئلة وتدير حواراً معهم حول ما يمكن أن تكون الصورة التي رسمها الطفل. هي تراها "بيتاً" فماذا يرى الطفل؟ إذا كان من الصعب أن ترى في اللوحة التي رسمها طفل ما شيئاً يقترب من حقيقة شيء ملموس، يمكن للمعلمة أن تتحدث عن رسم أطفال آخرين تظهر فيه الأشياء بشكل أوضح، أو أن تقدم لهم رسماً من إنتاجها أو إنتاج شخص آخر وعمل حوار مع الأطفال حوله. حيث أنه من المهم تنمية قدرة الأطفال على فهم التمثيل الرمزي للآخرين، واستخدام أدوات الرسم والتلوين والتشكيل لا يساعد فقط على فهم طبيعة عملية التمثيل، بل يسهم بشكل واضح في تنمية العضلات الدقيقة التي يحتاجها الطفل في عملية الكتابة.

تناولنا فيما سبق عملية التمثيل الرمزيكخطوة نحو اكتساب المهارات الفرعية الممهدة للقراءة ولكن الحروف والكلمات عبارة عن علامات وإشارات لا علاقة لها بواقع الأشياء، ويحتاج الطفل إلى أن يدرك ذلك ويلجأ إلى الذاكرة لربط الكلمات بالأشياء التي تدل عليها. ويساعد الحديث الذي تجريه المعلمة مع الأطفال حول هذه الحقيقة على تسهيل عملية القراءة.

قد يجد الطفل عملية قراءة الإشارات أسهل من عملية قراءة الرموز، حيث أن خبراته الحياتية مليئة بها ويجدها في كل مكان يتواجد فيه أو يذهب إليه. ففي المنزل يشاهد الطفل علامات ورسومات وكلمات على أغلفة الأطعمة المختلفة ويسأل عنها. ومن خلال إشارات

معينة تستلفت نظره، يحاول الطفل أن يتذكر أسماء الأشياء لدرجة أن بعض الآباء يعلنون بفخر أن ابنهم أو ابنتهم تحسن القراءة. ولكن الواقع غير ذلك، فإن أمام الطفل مشوار طويل قبل أن يتقن القراءة بالفعل، وإن كانت مثل هذه المحاولات تمهد الطريق أمام تعلم القراءة.

وفي الشارع، يصادف الطفل لافتات كثيرة برسومات وأحياناً كلمات فقط، ويسأل من معه من الكبار عن المكتوب على اللافتة، وقد يكون اسم مدرسة أو محل بقالة أو موقف باص (أوتوبيس). ولابد أن كل واحد منا قد مارس هذه الهواية وحاول أن يعرف المكتوب على الأغلفة والمحلات أو على ناصية شارع في صغره، وتظاهر وكأنه يعرف القراءة أمام غيره من الصغار أو الكبار. وقد تحدث بعض النوادر بسبب اختلاف اللغة العامية عن الفصحى كأن يقول الطفل: "أنا بعرف اقرأ" مكتوب فرخة على الكيس.. "وتكون الكلمة "دجاج"...

وكما أوضحنا أعلاه فإن للوالدين دور هام في تشجيع الأطفال في محاولاتهم هذه وفي التحدث معهم عنها حتى تبقى في ذاكرتهم فترة أطول نتيجة للخبرة التي ارتبطت بعملية تعلمهم لها.

ولا شك أن أهم إشارة (label) بالنسبة للطفل هي اسمه الذي يلتصق به. وتستغل المعلمة كل فرصة لتشجيع الطفل على استخدام اسمه فيما يتصل بأشيائه. فتعرض عليه أن يكتب اسمه على الرسم الذي قام به ليتعرف عليه من بين الرسومات الخاصة بالأطفال الآخرين. ولا تكره المعلمة الطفل على كتابة اسمه ولكن تساعده على تعرف وظيفة الاسم كشيء دال على ما يمثله (الدال والمدلول). ولكن إذا حاول الطفل أن يقلد كتابة اسمه أو أن يكتب أسماء أخوته فلا تمنعه، بل تشجع فيه ذلك.

وبهذا الخصوص لابد من الإشارة إلى أن استخدام الأسماء مكتوبة للدلالة على بعض الأشياء في أحيان معينة (وليس مجرد لصق لافتات على كل شيء موجود في غرفة الفصل بدون هدف)، ليس الهدف منه تعليم الطفل القراءة بقدر ما يهدف إلى توفير خبرة هامة تسبق عملية القراءة تقدمها معظم البيوت لأطفالها. وقد تجد المعلمة من المناسب أن تزود بعض الأطفال بكلمات مكتوبة على ورق مقوى أو على قماش ليستخدمونها في لعبهم الإيهامي وهم يمثلون مدرسة أو مستشفى ...إلخ.

نحو اكتساب مفهوم القراءة

إذا كانت البداية قراءة العلامات والرموز والإشارات وفهم أن هذه التشكيلات تمثل

أشياء حقيقية، فإن عملية القراءة تتطلب أكثر من ذلك. لابد أن يدرك الطفل بأن المكتوب يمكن أن تركب منه الجمل التي تحمل المعاني والأفكار وأفضل طريقة نحو هذا الهدف هي قراءة القصص على الأطفال، ففي قراءة القصص، نجد أن العلاقة بين الأطفال وقارئ القصة تلعب دوراً هاماً إلى جانب الحوار الذي يدور حول أحداث القصة ورؤية مناظرها والكلمات المطبوعة التي تتحدث عن هذه الأحداث. وأهمية القصص المسلية التي تستثير خيال الأطفال ليس فقط في أنها تساعد على توضيح معنى ووظيفة الكلمة المكتوبة وإنما أيضاً في إثارة حماس الأطفال ودافعيتهم لتعلم القراءة ليتمكنوا من القراءة لأنفسهم بأنفسهم.

ومن المناظر المألوفة أن نجد طفلاً في الثالثة أو الرابعة وقد أمسك بكتاب قصة "يقرأ" فيه، بمعنى أنه يقلب صفحاته ويقرأ أحداث القصة بصوت عال بأن يتذكر الكلمات التي قيلت له والتي تحكي أحداث القصة، أو يضع كلمات من عنده وكأنه يقرأها. عندما يحدث هذا، نعرف أن الطفل قد خطا خطوة هامة نحو ربط الكلمات أو الكلمة المطبوعة بما تمثله. من أجل ذلك يفضل أن يتم قراءة القصة على الأطفال من كتاب يشاهدونه في يد الشخص البالغ الذي يقرأ عليهم ويتابعون فيه الصور والكلمات المطبوعة التي تنساب من خلالها القصة سواء كان ذلك في البيت أو الروضة، لأنه في هذه الحالة يكون بإمكان الطفل – في غياب الشخص الذي روى القصة – أن يرجع إلى الكتاب المصور ويحكي لنفسه، ويحاول وهو منغمس في هذا النشاط الذي يحبه أن يتعرف على بعض الكلمات، وإذا عجز عن ذلك يسأل عنها.

كما يفضل ألا تكون عملية القراءة في بدايتها عملية آلية أوتوماتيكية الغرض منها مجرد التعرف على الكلمة وقراءتها، بل ينبغي أن يقرأ الطفل بفهم، أي يستوعب معنى الكلمة التي يقرأها. والكلمة تكتسب معنى عادة عندما تكون في سياق أحداث، وأي أحداث أقرب إلى قلب الطفل من قصة فيها أحداث وأشخاص وأماكن بعضها شاهدها والبعض الآخر تخيلها!!.

من المعروف أن معلمة الروضة تعمد من حين إلى آخر إلى تشجيع الأطفال على اختيار شخصية من شخصيات القصة يتوحدون معها ويبررون سبب اختيارهم لتلك الشخصية،ويتحدثون عنها وهذا يؤدي في النهاية إلى مساعدة الطفل على رؤية وجهة نظر الآخرين. وتنمو هذه المهارة بشكل أفضل لو قام الطفل بدور هذه الشخصية من خلال

فصل تمثيلي تقوم المعلمة فيه بتوزيع الأدوار على الأطفال بعد استشارتهم بالنسبة للشخصية التي يودون تمثيلها.

كما يفيد قراءة قصة سبق للأطفال سماعها بأن يتنبأوا بالكلمة التي سيسمعونها، ويكونون في منتهى السعادة عندما تأتي توقعاتهم صحيحة، ومع ذلك لا يمنع ذلك بأن يسمح للطفل بأن يستبدل كلمة بأخرى، لأن هذا سيساعد الأطفال لأن يروا المرونة والطلاقة في اللغة بحيث يمكن قول نفس الشيء بأكثر من طريقة وبأكثر من صورة من صور الكلام.

ثم إن قراءة الكلمة المطبوعة يساعد الطفل في سن ماقبل المدرسة، وقبل أن يبدأ عملية القراءة رسمياً في المدرسة الابتدائية، أن يدرك بأن اللغة المطبوعة في الكتب تختلف عن اللغة التي نتحدث بها، وهذا صحيح بشكل خاص بالنسبة للغة العربية التي تختلف فيها اللغة المكتوبة عن اللغة العامية المنطوقة (في جميع الأقطار العربية تقريباً) بشكل كبير. وهذه النقطة الأخيرة تمثل واحة من معوقات تعلم القراءة والكتابة.

مهارات فرعية أخرى للقراءة والكتابة

معظم من عمل أو بحث في مجال تعليم القراءة والكتابة يدرك بأن هناك مهارات فرعية أخرى ربما تكون أهم مما سبق يحتاج الطفل لأن يتدرب عليها إذا كان سينجح في تعلم القراءة.

ويجري تصنيف هذه المهارات عادة إلى:

مهارات بصرية، ومهارات سمعية، ومهارات حركية ومهارات متصلة بمفاهيم الفراغ. ومن المهم إضافة حل المشكلات إلى المهارات السابقة، حيث أن الطفل الذي يعالج عملية كمجموعة من المشكلات يستطيع أن يتعلم القراءة بشكل أفضل.

فإن عملية القراءة بالنسبة للطفل عملية عقلية تتطلب منه أولاً التعرف الدقيق على الحروف والكلمات والتمييز بين المتشابه والمختلف منهما كما يتطلب القدرة على التحرك البصري يميناً ويساراً، أفقي ومتعامد. هذا بالإضافة إلى الربط بين الشكل والصورة والربط بين الكلمة والصورة والقدرة على فهم معاني الكلمات من سياق الجملة. والقدرة على التذكر ومعرفة صوتيات بداية الكلمة ونهايتها. كما يتطلب من الجانب السمعي القدرة على الربط بين الصوت والشكل وتذكر الأرقام والحروف والكلمات" (فوقية حسن رضوان، 2000، 12).

تنمية المهارات البصرية

يعتبر التمييز البصري (visual diserimination) من أهم المهارات الممهدة لعملية القراءة، فما القراءة إلا صوت وصورة: صورة الكلمة المكتوبة وصوتها كما يسمعه الطفل مقروناً بالشكل الذي يميزه.

إذ تتطلب عملية القراءة أن يميز الطفل بين الأشكال المختلفة وأن يلاحظ الأشكال التي تتكون منها الكلمة الواحدة وطريقة تركيبها ثم في مرحلة لاحقة يتعلم أن يرى الفرق بين حرف وآخر، وهذا معناه أن على الطفل أن يلاحظ فروقاً دقيقة جداً.

ومن عمل مع الأطفال في دار حضانة أو روضة يعرف بأن الطفل حتى يصل إلى مرحلة يستطيع معها أن يميز بين حرف وآخر، لابد أولاً أن يمر بمجموعة خبرات أولية تساعد على إدراك فروق من هذا النوع، وبهذه الدقة. من هذه الخبرات مطابقة أشكال بعضها البعض، تمييز ألوان وأشكال، تنظيم أشياء في تسلسل معين، استخدام العديد من الأدوات والخامات والمستهلكات المتوفرة في الروضة في تشكيل وقص ولصق أشكال وأحجام مختلفة، وغيرها من الأنشطة المناسبة مثل بناء المكعبات وألعاب الحل والتركيب للأحجيات (puzzles) والتي تتطلب اكتشاف المكان المناسب للقطع المختلفة الأحجام والأشكال والألوان، وألعاب الدومينو. إن ممارسة هذه الأنشطة واستخدام القدرة على التمييز البصري من أجل اكتشاف الفروق أو استكمال الشكل لا ينتج عنها تلقائياً مهارة إدراك الفرق بين الكلمات والحروف المطبوعة. فقد يدفعه حبه لاستكمال الشكل إلى بذل مجهود في هذا الاتجاه، في حين لا يهمه كثيراً أمر اكتشاف الفرق بين كلمة وأخرى. ولكن عندما تحاور المعلمة الطفل وتسأله عن سبب اختياره لقطعة دون أخرى، وتنمي قوة الملاحظة والتمييز البصري، فإن الطفل يكون اتجاها عاماً نحو البحث عن التشابه والاختلاف في كل شيء يصادفه بما في ذلك الاختلاف في شكل الحروف.

وتمشياً مع نظرية اللغة الكاملة، فإن الطفل ينمي مهارات التمييز البصري والذاكرة البصرية من خلال الأنشطة المتنوعة التي تقدم له في الروضة وتربط بين المهارات اللغوية المختلفة من استماع وتحدث وقراءة وكتابة.

إذ يتحدث الأطفال عن الرسومات، وعن الصور، وعن النماذج، وعن أوجه الحياة التي يشاهدونها في بيئتهم مثل الحيوانات والنباتات والمباني والناس.. ويتحدثون عن القطع التي يضعونها في أماكنها في لعبة أحجية (puzzle) أو دومينو أو في لعبة تطابق، وفي كل

نشاط يتطلب التعرف على أوجه التشابه والاختلاف في الأشكال أو الحجوم أو الألوان أو الوظيفة أو العلاقة أو الاتجاه، وغير ذلك من الممارسات واللعب التي تنمي القدرة على التمييز البصري والذاكرة البصرية.

تدريبات على التمييز البصري

فيما يلي مجموعة من الأنشطة التي تنمي التمييز البصري والذاكرة البصرية. ويلاحظ تدرجها في الصعوبة من (4) بطاقات كل اثنتين منها متطابقتين تماماً ثم عدد أكبر من البطاقات (نموذج 2)، وكل شكلين متطابقين باستثناء وجود جزء مظلل في أحدهما. ويفضل في البداية أن تقدم أشكال محدودة (3–4 أشكال وما يطابقها)، ثم يزداد عدد القطع مع فهم الطفل لقواعد اللعبة وما يبحث عنه من أشكال وما يميزه من اختلافات.

وتزداد الصعوبة في نموذج (3) حيث يحتوي الصفان الأوليان (خمسة) أنواع من الزهور متطابقان في الشكل باستثناء الاتجاه، كما يبدأ الصف الأول من اليمين تقابله نفس الأشكال من الشمال. ونفس الشيء بالنسبة للأشكال الأربعة في الصفين الثالث والرابع. في حين أن الصف الخامس يحتوي على شكلين فقط وعكسهما في الاتجاه. وتكمن الصعوبة في إدراك الطفل للاتجاهات، وهذه قدرة تظهر عادة في وقت متأخر نسبياً لو قورنت بالقدرة على تمييز الأشكال والأحجام والألوان... ولكنها مهمة جداً لعمليتي القراءة والكتابة من حيث تمييز اتجاهات الحروف وموضع النقاط (في اللغة العربية مثلاً). وهكذا بالنسبة للمثال الخاص بوسائل المواصلات.

وتتدرج التدريبات في الصعوبة، حيث يتطلب نموذج (4) أن يقوم الطفل بوضع عدد (16) بطاقة على لوح به نفس أوضاع جسم الطفل الذي يقوم بحركات متنوعة جلوساً ثم وقوفاً مع تحريك الجزع واليدين والرجلين والرأس، وقد تشابهت الحركات إلى حد كبير، وربما يكون الاختلاف البسيط في الاتجاه فقط. وتنصح المعلمة بعدم الالتزام حرفياً بهذه النماذج ومحاولة تبسيطها لتتناسب مع قدرات أطفالها، كأن تختار فقط الأوضاع الواضحة الاختلاف، أو تقديمها بالألوان، أو الاكتفاء بعدد قليل منها أو تكبير الرسم.

وتنتقل النماذج من (5–7) إلى نوعية أخرى من الألعاب اللغوية/ المنطقية والتي يقبل عليها الأطفال، وتتدرب عادة طالبات كليات رياض الأطفال على تصنيعها، وهي ألعاب الدومينو والأحجيات، والتي تتوافر أيضاً في الأسواق على نطاق تجاري وأنواعها كثيرة.

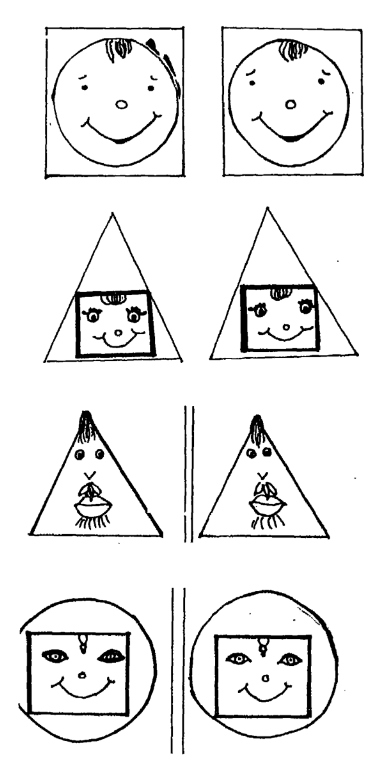
فبالنسبة للدومينو فهناك دومينو مطابقة الشكل أو الصورة (picture dominoes)، ودومينو العلاقات (what goes with what dominoes) مثل علاقة معجون الأسنان بالفرشاة، أو القلم بالورق، أو الجزء بالكل (نصف برتقالة/ برتقالة كاملة) أو رأس بذيل الحيوان (head/ tail)، أو دوينو الأعداد (number dominoes) ويأتي بأكثر من شكل. فالدومينو المعروف عبارة عن عدد من النقاط يقابله نفس العدد من النقاط، ولكن يمكن أن توضع على مجموعة منها نقاط ويقابلها أشكال (بيوت، فراشات، أطفال....) بنفس العدد.

أما بالنسبة للأحاجي (puzzles)، فهناك المكعبات (أبسطها أن يرسم على وجه واحد، وأصعبها أن تتكون من ست لوحات، كل لوحة ترسم على وجه من أوجه المكعب الست: ثم اللوحات المسطحة وقد قسمت أفقياً ورأسياً على شكل مربعات متساوية، تزداد فيها عدد المربعات والألوان المتداخلة والشخصيات والأحداث تدريجياً. والأصعب من ذلك الأحاجي المتداخلة (jig-saw puzzles)، والمتفاوتة في الأحجام والألوان والموضوعات وعدد القطع. وقد يبدأ الطفل بأحجية من قطعتين على محور ثم ينتقل إلى 9-12 أو 15-25 قطعة أو قد يصل عدد القطع إلى 60-80 قطعة فأكثر.

وهناك من الأطفال من يبدأ اللعب بالأحاجي في سن صغيرة، الثالثة مثلاً (غير مستحب قبل ذلك لئلا يضع الطفل القطع في فمه أو يبلعها لو كانت صغيرة)، فنجده يفضل اللعب بالأحاجي ذات القطع المتداخلة الكثيرة العدد والأصعب في تركيبها. في حين أن بعض الأطفال لا تتاح لهم مثل هذه الفرصة في البيت، ولا يلعبون بهذه الوسائل التربوية إلا بعد التحاقهم بالروضة. ومع ذلك فإنهم مع الوقت، ينمون المهارات المطلوبة للتعامل مع الأصعب ويعوضون ما فاتهم.

ويلاحظ في نموذج (8) أن الصورة (الأحجية) مركبة من قطعتين فقط: القطعة الأولى تحمل الصورة، في حين أن القطعة الثانية في أسفلها تحمل الكلمة، ويمكن تقديم صورتين فقط للطفل (خارج/ داخل...) أو أربع أو ثماني صور وليس بالضرورة أن يكون الطفل قد عرف أن يقرأ المكتوب على الجزء الأصغر؛ فبالمحاولة والخطأ يستطيع تركيب الصورة. ولكن بالتأكيد هذه بداية لإقران الكلمة بالمدلول، ومناسبة لمساعدة الطفل على قراءة الكلمة المكتوبة.

نموذج (1): اشكال متطابقة تماماً



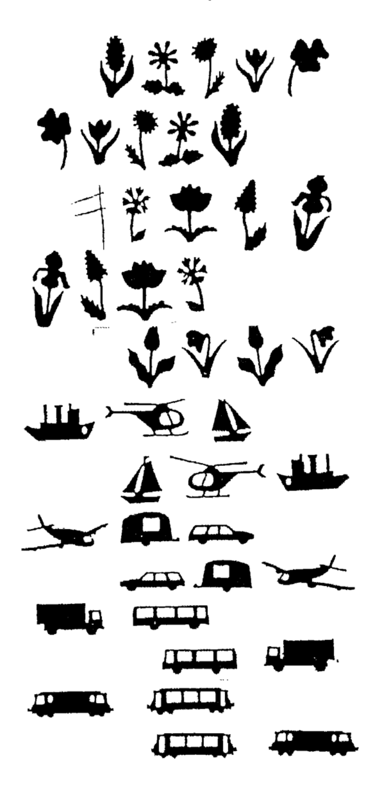
نموذج (2): اشكال متطابقة مع اختلاف بسيط (تظليل)



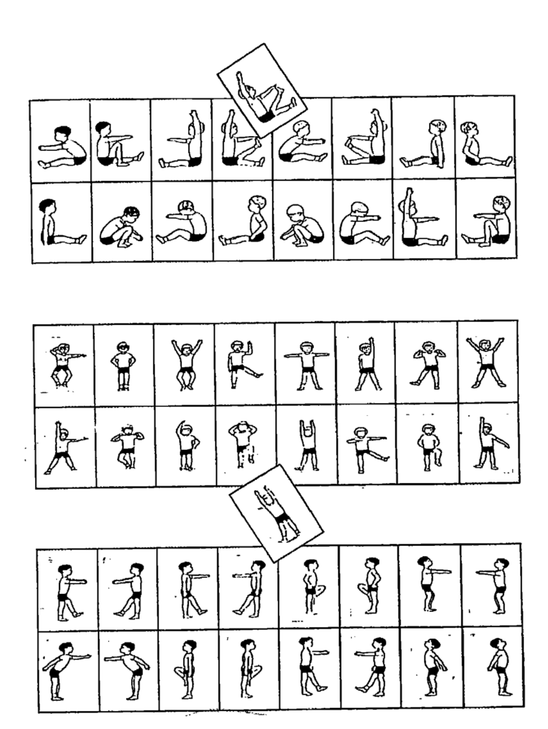
نموذج (2): اشكال متطابقة مع اختلاف بسيط (تظليل)



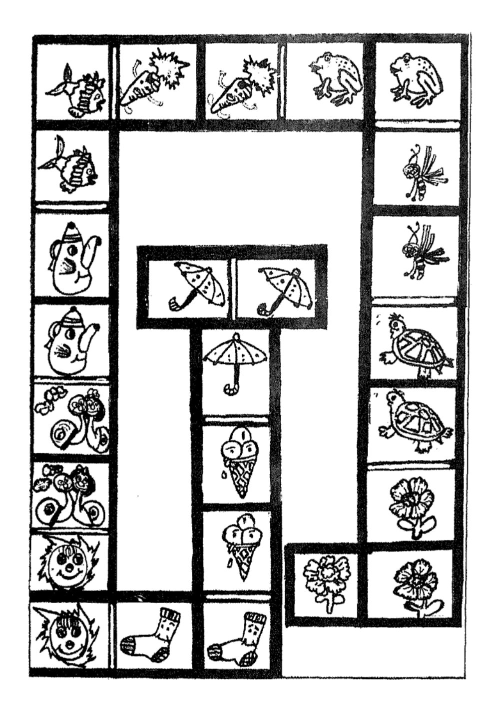
نموذج (3): تطابق الشكل واختلاف الاتجاه



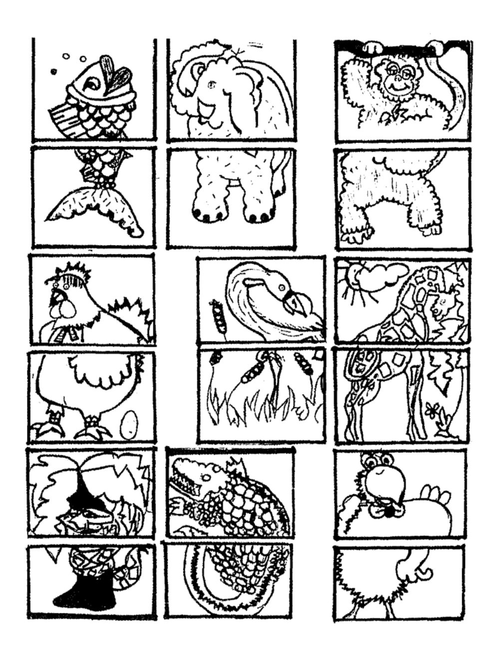
نموذج (4): مطابقة بطاقات بصور (حركات جسمية)

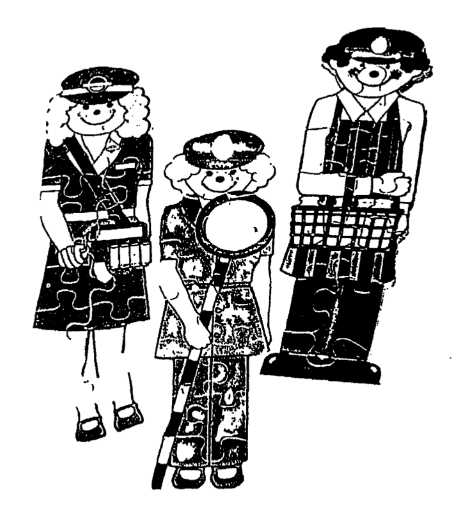


نموذج (4): مطابقة بطاقات بصور (حركات جسمية)

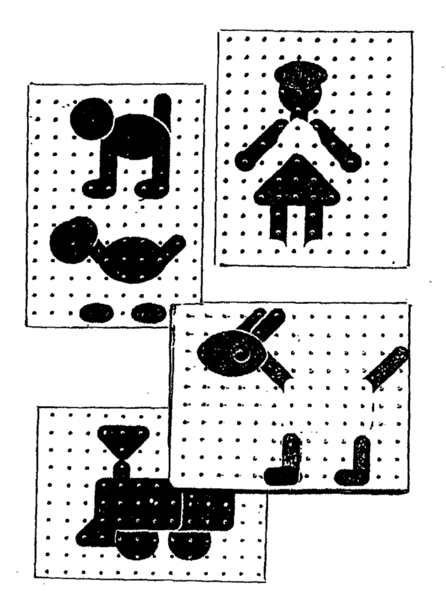


نموذج (6): دومينو تكملة الشكل (رأس / ذيل)

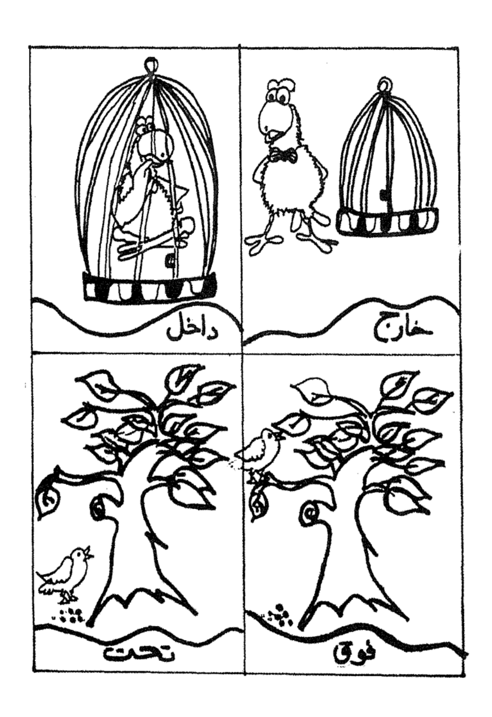


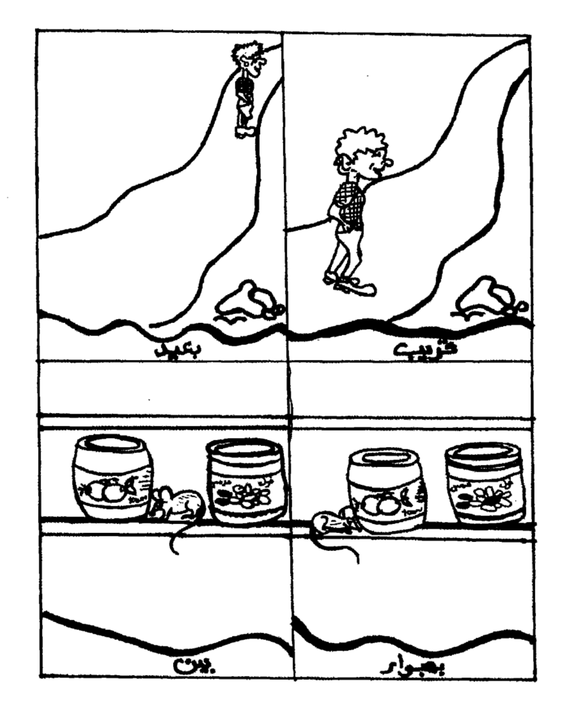


نموذج (7): فك وتركيب اشكال (أحجية)



نموذج (8): تركيب صورة مع قراءة كلمة: خارج / داخل/ فوق/تحت/ قريب / بعيد / بجوار / بين




قريب
بعيد
بجوار
بين

تنمية المهارات السمعية

من الطبيعي أن يحتاج الطفل لأن يميز الأصوات التي يسمعها ويحللها حتى يتقن القراءة. ولن يستطيع في البداية أن يركب كلمة من حروف لها أصوات معينة، ولكنه يحتاج لأن يتعرف على الأصوات التي ترتبط بأشكال وعلامات معينة.

وتجمع الدراسات في هذا الخصوص، أن تدريب الطفل على قراءة وسماع صوت الحروف مجردة لا يساعد كثيراً على تعلم القراءة؛ والأفضل من ذلك تدريب الأطفال على تعرف الوحدة الصوتية (phoneme) التي تتألف في اللغة العربية من حرف (أ، ب،...) مقرون بالحركات القصيرة (فتحة، ضمة، كسرة) أو بالحركات الطويلة (ألف، واو، ياء).

بداية، ينبغي الانتباه إلى أنه من الصعب على الطفل أن يتعرف على الأصوات المختلفة التي تتكون منها كلمة ما عندما ننطقها بطريقتنا، وقد اختلطت الأصوات بعضها ببعض.

كما يجب ألا نتوقع منه أن يفهم بسهولة ماذا نقصد عندما نقول له كلمة (جمل) تبدأ بحرف الجيم، لأنه سيكون مشغلاً أنذاك بربط كلمة "جمل" بالجمل الحقيقي، ولا يركز كثيراً على حرف ضمن كلمة مكونة من ثلاثة حروف وكل حرف له شكله وصوته.

هناك ألعاب ووسائل الغرض منها تقوية حاسة السمع مثل العلب الصوتة (من وسائل منتسوري) وجهاز اللغة (language master) وسماعات الأذن(ear phones)، إلى جانب جهاز التسجيل (الكاسيت) والآلات الموسيقية التي يمرن الطفل على التمييز بين أصواتها، بالإضافة إلى التسجيلات لأصوات حيوانات أو طيور أو أدوات مختلفة وظواهر مثل صوت المطر أو فتح باب وغلقه وغير ذلك من الأصوات التي تقدم للطفل لتنمية القدرة على التمييز السمعي.

كما تنمو مهارة التمييز السمعي من خلال التحدث عن الأصوات وأنواعها واكتشاف الفرق بينها في الحدة أو الارتفاع أو النغمة وربط الصوت بالشيء الصادر عنه مثل صوت عصافير، صوت مطر أو بحر أو ماء ينساب من حنفية، صوت آلة موسيقية، صوت أشياء تحتك ببعضها البعض، صوت المرور، صوت جرس أو صوت محرك الثلاجة أو الغسالة. ويمكن تسجيل بعض هذه الأصوات وإتاحة الفرصة للأطفال للتعرف عليها، أو يطلب من الأطفال تقليد بعض الأصوات، ويتم ذلك في جو من المرح واللعب والغناء والحركة لتشجيع الأطفال على أن يلعبوا هذه الألعاب بمفردهم أو مع أخوة أو أصدقاء لهم في البيت.

بعد هذه الأنشطة التمهيدية التي تستهدف تنمية التمييز السمعي والذاكرة السمعية، يكون الطفل مستعداً لأن يميز الأصوات الخاصة بالوحدات الصوتية وبالحروف، وبشيء من التدريب يستطيع إدراك ترتيبها وتسلسلها في كلمة ما. وقد يساعد على ذلك نطق الكلمات ببطء وبصوت واضح، والوقوف بعد كل (فونيم)، وقبل نهاية الكلمة، خاصة إذا كانت مألوفة للطفل وتشجيعه على تخمين المقطع الصوتي أو الحرف المتبقي لتكملة الكلمة.

إن لحديث المعلمة مع الطفل ومساعدته على أن يذكر الأصوات التي يتعرف عليها في كلمة تقال له، وسؤاله عن أي الأصوات تأتي في الأول وأيهما في نهاية الكلمة،كلها خبرات تقرب الطفل من عملية القراءة.

تنمية المهارات الحركية

هناك أيضاً مهارات حركية في عملية القراءة، فمتابعة الكتابة من اليمين إلى اليسار في حركة منتظمة، ثم الانتقال بعد نهاية السطر إلى جهة اليمين مرة أخرى والانتقال بالبصر إلى السطر التالي كلها عمليات نقوم نحن بها تلقائياً دون تفكير، ولكن الطفل الصغير يحتاج لأن يقوم بهذه العملية عدة مرات ويتدرب عليها من خلال المجسمات والمصورات، حتى تصبح هذه الحركات آلية بالنسبة له لا تحتاج إلى مجهود كبير، قبل أن ينتقل إلى النصوص القرائية الفعلية.

أما بالنسبة لعملية الكتابة، فإنه من الضروري جداً تنمية المهارات الحركية المتصلة بالعضلات الدقيقة التي تمكن الطفل من التحكم في مسك القلم والقيام بحركات دقيقة به في تسلسل ونمط محددين.

إن استخدام الأقلام الخشبية والشمعية وفرشاة الألوان والأدوات الدقيقة مثل المقصات المخصوصة والمفكات ووضع أشياء صغيرة في فتحات في علب أو في زجاجات ولضم الخرز ووضع قطع صغيرة في أماكنها الصحيحة وتشكيل نماذج دقيقة وربط عقدة أو وضع زرار في عروة.. كلها أنشطة يمارسها الطفل في الروضة وتعمل على تنمية الحركات الدقيقة وتناول الأشياء والتحكم فيها.

مواقف تتطلب حل المشكلات

إن البحث عن القطعة المناسبة لوضعها في لوة (الأحجية) أو عند بناء بيت أو عربة من

المكعبات، تمثل بين أنشطة أخرى كثيرة من هذا النوع موقفاً لحل مشكلة عندما تنقص قطعة أو أكثر من القطع التي تستخدم في بناء حاجز أو بيت لحيوان من حيوانات حديقة الحيوان فإن هذا يمثل مشكلة قد تحل باستخدام عيدان رفيعة من التي تستخدم في العد أو حتى عيدان كبريت أو "سلاكات البايب".

المهم ألا تسرع المعلمة بتقديم الحل للطفل عندما يواجه مشكلة من هذا النوع وإلا لن يتعلم أبداً أن يبادر بنفسه إلى البحث عن الحلول، وينتظر أن يأتي الحل من الكبير سواء كان ذلك الأب أو الأم أو المعلم أو الأخ الأكبر أو من الرئيس في العمل في المستقبل.

ولكن على المعلمة أن تتدخل عندما يحاول الطفل أن يجد الحل ويجد صعوبة في ذلك تحول دون نجاحه لوحده. ولا يكون تدخلها بإعطاء الحل جاهزاً ولكن تشارك في صنعه بإجراء حوار مع الطفل بأن تقول له مثلاً: "عما تبحث؟"، هل القطعة التي تبحث عنها كبيرة أم صغيرة؟ ما لونها؟ وما شكلها؟ بتكمل ماذا؟ مكانها فوق أم تحت؟ قريبة من الرأس أم الذيل؟ مثل هذه الأسئلة تقرب الطفل من القطعة المطلوبة لاستكمال جزء ناقص مثلاً في لوحة مقطعة، وهكذا...

ما تقدم مجرد أمثلة قليلة لما يمكن أن تفعله المعلمة مع أطفالها لتنمية المهارات الفرعية التي إذا ما تم تنميتها بالفعل وبالشكل المطلوب يجد الطفل نفسه معها وقد استعد تماماً لعمليتي القراءة والكتابة دون إكراه أو إحباط، بل يقبل على هذه المهارات اللغوية بدافع قوي ورغبة شديدة لإتقانها. فالمطلوب من المعلمة إذن أن تفكر في طرق أخرى غير ما تقدم وأن تساعد أطفالها على أن يبادروا من ناحيتهم أيضاً، وأن تتعلم كيف تسمع أكثر وتتكلم أقل.

وبصفة عامة، يمكن القول بأن الروضة بما توفره بين أنشطة وفرص للنمو لا تتاح للطفل في مرحلة التعليم الأساسي تعمل على:

(أ) زيادة المحصول اللغوي للطفل من خلال التحدث.

(ب) تنمية المهارات الفرعية الضرورية لعمليات القراءة والكتابة وفي مقدمتها المهارات البصرية والسمعية والحركية.

(ج) زيادة الخبرات وما يترتب عليها من نمو عقلي ومعرفي.

(د) تشجيع حب القراءة والكتابة بما يتصل بالأنشطة.

(ه) بناء شخصية الطفل ومفهومه عن ذاته مما يحفزه إلى طلب المزيد من التميز وفي مقدمة ذلك معرفته للقراءة والكتابة – حيث يزيد من إحساسه بذاته وبقدراته.

الفصل السابع 7

تقويم استعداد الطفل للقراءة

- اختبارات ومقاييس
- بطاقة الاستعداد للقراءة

الفصل السابع

تقويم استعداد الطفل للقراءة

تعرفنا حتى الآن على العوامل التي تساعد على تهيئة الطفل للقراءة، ووقفنا على المهارات الفرعية التي تبني استعداد الطفل للقراءة. ما تقدم، إذن يوجه المعلم إلى المهارات التي ينبغي تنميتها في الطفل الصغير حتى يكون مهيئاً للقراءة، ومن المهم أن يعرف أو يقيس مدى هذا الاستعداد. ويرتبط بعملية التقدير أو القياس هذه سؤالان:

الأول: مستعد ليقرأ ماذا؟

الثاني: مستعد ليقرأ كيف؟

فهناك فرق بين أن يقدم المعلم الكلمة للمتعلمين ويعرفهم بها ثم يقوم في نفس الوقت بتحليل الكلمة إلى حروفها، وبين تقديم عبارة أو جملة كاملة وتحليل الجمل إلى كلماتها. كما أن هناك فرقاً بين تقديم الكلمة مجردة وتقديمها مصاحبة للصورة الدالة عليها، والأفضل من ذلك أن تقدم القراءة كجزء من عمليات التعلم والتعليم التي تتم في الروضة.

علينا إذن أن نحدد المنهج المراد أخذ الطفل به عند بدء تعليمه القراءة – من حيث المادة والطريقة – قبل محاولة قياس مدى استعداده للقراءة. وفي حالة طفل الروضة، فما سبق يدفعنا إلى تفضيل الأسلوب الأخير، أي تقديم خبرات متكاملة يتم من خلالها تنمية لغة الطفل بشكل كامل ومتداخل ومترابط مع اكتساب المفاهيم والمهارات في شتى مجالات المنهج.

اختبارات ومقاييس

يقول محمد محمود رضوان (1973) أنه يمكن قياس مدى استعداد الطفل للقراءة من خلال:

- اختبارات الذكاء.

- اختبارات الاستعداد للقراءة.
- تقدير المعلم لعوامل الاستعداد.

وستناول هنا بشيء من التفصيل اختبارات الاستعداد للقراءة أما اختبارات الذكاء فليس هنا مجال التحدث عنها، حيث أنها ليست قصراً على اختبار قدرة الطفل واستعداده للقراءة، وإن كانت تشكل جزءً هاماً منها. ولا شك أن معامل الارتباط مرتفع بين اختبارات الذكاء واختبارات الاستعداد للقراءة للعلاقة الوثيقة بين اللغة والتفكير كما سبق الإشارة.

لهذا نجد بنوداً مشتركة في اختبارات الذكاء واختبارات الاستعداد للقراءة، علماً بأن اختبارات الاستعداد للقراءة لا تقيس إلا تلك الجوانب العقلية والجسمية الحسية التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالنجاح في تعلم القراءة.

تتعدد اختبارات الاستعداد للقراءة، وإن كان العنصر الأساسي في جميعها هو قياس القدرة على التمييز بين الكلمات التي تقدم مكتوبة.

بالإضافة إلى ذلك تقيس اختبارات الاستعداد للقراءة القدرة على تفسير الصورة والرسوم، والقدرة على الانتباه إلى ما يقال، وعلى تذكر العناصر الأساسية، وعلى القيام بألوان من النشاط تتضمن هذه العناصر، والقدرة على استخدام العناصر الصوتية التي تتألف منها الكلمات، وعلى التمييز بين الحروف الهجائية في صورها المختلفة، والقدرة على محاكاة بعض الأشكال بالرسم، وعلى فهم الكلمات والجمل، وعلى ضبط حركات العينين، وعلى استخدام المتاهات، وعلى التمييز بين الأصوات وعلى صواب النطق وسرعته، وعلى تعلم الصيغ اللغوية.

وفيما يلي بعض ما يمكن أن تتضمنه اختبارات الاستعداد للقراءة.

1- اختبار المفردات:

نموذج (أ): التعرف على الكلمات عن طريق صورها، وذلك بأن يعرض على الطفل صف يشتمل على أربع صور ويطلب منه أن يضع علامة تحت صورة معينة كصورة الكبش في:






نموذج (ب): إدراك الكلمات عن طريق القياس – وذلك أن تذكر للطفل كلمة وقرينتها ثم تذكر له كلمة جديدة، ويطلب منه أن يدرك قرينتها قياساً على الكلمتين الأوليتين مثال:

التفاحة حمراء

الموزة؟

نموذج (ج): إدراك الكلمات عن طريق التضاد، وذلك أن تذكر للطفل الكلمة ويذكر هو ضدها. فيقال له مثلاً (أبيض) ليقول هو (أسود) أو يقال له (طويل) ليقول (قصير).

2- اختبار تفهم معاني الجمل:

وفيه يعرض على الطفل صف من أربع صور يمكن أن يعبر عن كل منها بجملة: ويبدأ المختبر فيطلب من الطفل وضع علامة (√) تحت صورة "الصياد الذي يصيد السمك بالسنارة...".



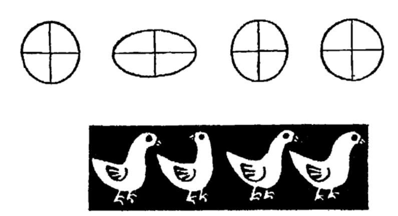



3- اختبار الإدراك البصري

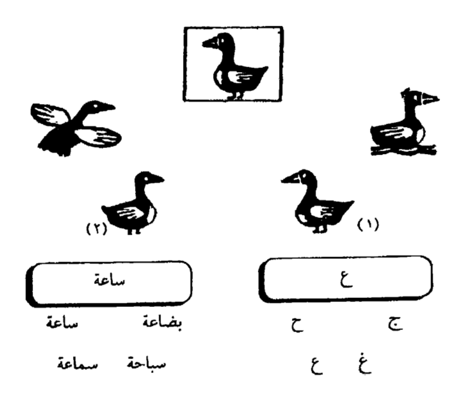
ويقصد به قياس مدى قدرة الطفل على التمييز بين المؤتلف والمختلف من الأشكال والحروف والكلمات.

أمثلة:

نموذج (أ): أربعة أشكال بينها ثلاثة متشابهة، والرابع يختلف عنها ويطلب من الطفل تعيينه.



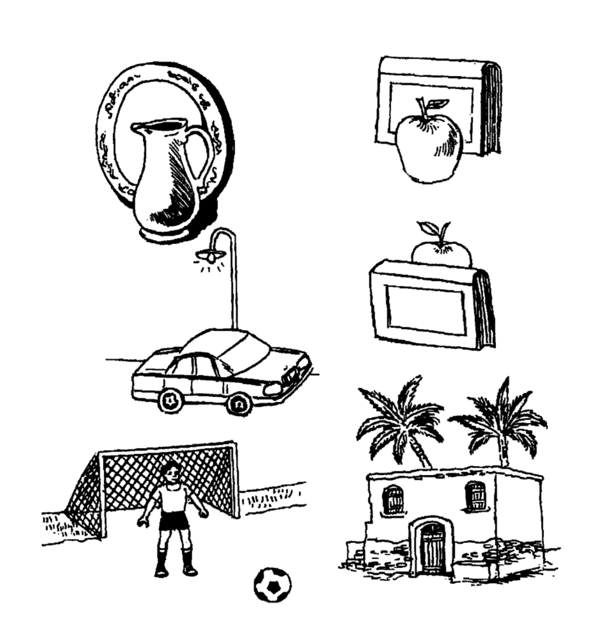
نموذج (ب) خمسة أشكال يتشابه من بينها اثنان، أحدهما في مستطيل، ويطلب من الطفل توصيل خط بينه وبين نظيره.



4- اختبار الاتجاهات:

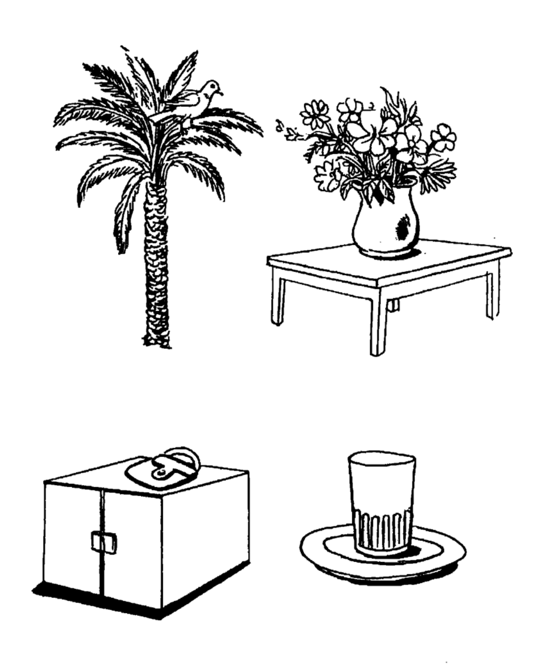
نموذج (أ): تحديد أمام/ خلف

يطب من الطفل تلوين ما هو أمام:



نموذج (ب): تحديد فوق/ تحت

يطلب من الطفل تلوين ما هو فوق



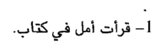
نموذج (ج): تحديد يمين/ يسار

يطلب من الطفل تلوين ما هو إلى اليمين بلون وما هو إلى اليسار بلون مختلف.

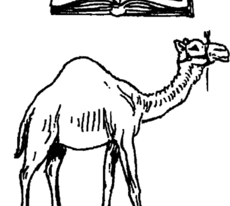


5- اختبار تعرف الكلمة أو العبارة الدالة على الصورة:

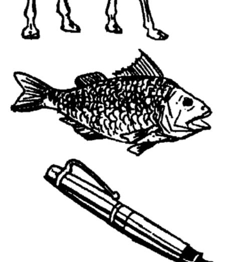
نموذج (أ): يطلب من الطفل وضع خط تحت الكلمة التي تعبر عنها الصورة.



1- قرأت أمل في كتاب.



2- رسم حسن شكل جمل.



3- صاد والد حسن سمك.

4- قلم أحمد جميل.

نموذج (ب): يطلب من الطفل وضع علامة (√) أمام العبارة التي تعبر عن الصورة.



- زرع أحمد ذرة.
- قرأت أمل.
- تلميذ يقرأ درسه.

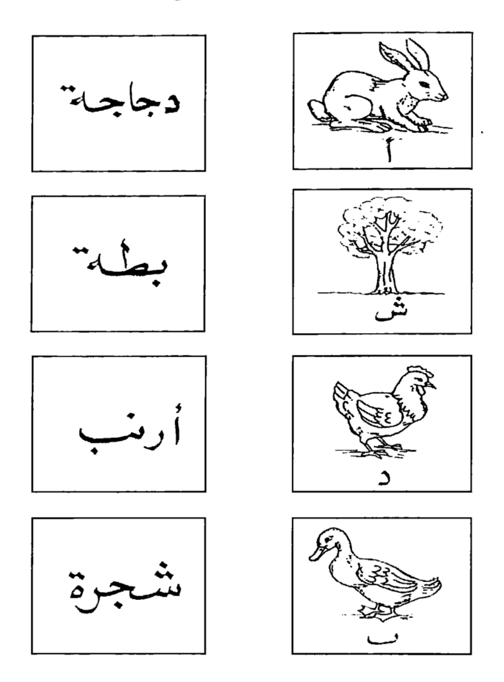


- قرع أحمد الباب.
- طيور تحوم.
- حسن يصيد.



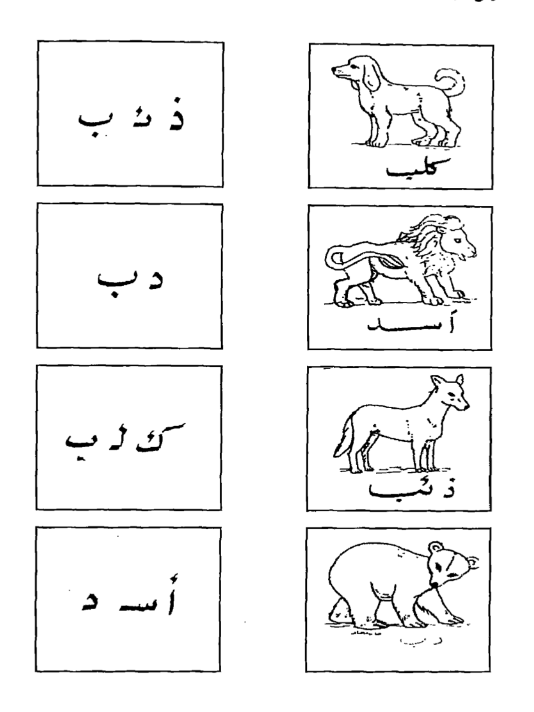
- تلميذ يقرأ.
- غراب على شجر.
- شكل جمل.

نموذج (ج): ربط الصورة بالكلمة من خلال التعرف على الحرف الأول.



المصدر : طاهرة الطحان كيف تعد طفلك للقراءة ، ص 96.

نموذج (د): الربط بين الصورة وأجزاء الكلمة الدالة عليها.



المرجع السابق، صفحة 98.

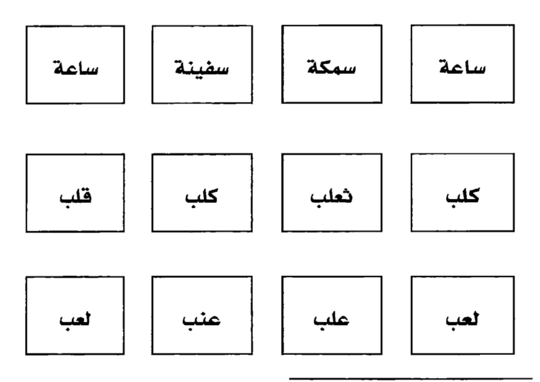
6- اختبار التعرف على الكلمات المتشابهة

نموذج (أ): ارسم خطاً تحت الكلمات المتشابهة أو المختلفة.

صديق – صوت – صادق – صوت – صياح
فلفل – فلاح – فلاح – فلافل – فلاح
سهير – سعيد – سعيد – سعيد – سامي
لب – لبن – لبان – لبن – لبن

المصدر: فوقية حسن عبدالحميد. كيف تعد طفلك لتعلم القراءة 2000، 64.

نموذج (ب): تحديد الكلمة المختلفة من الكلمة الأولى.



طاهرة الطحان، مرجع سابق، 111.

7- اختبارات السمع

والغرض منها قياس قدرة الطفل على تمييز العناصر الصوتية التي تتألف منها الكلمات.

نموذج (أ): يذكر الفاحص كلمة ويطلب من الطفل أن يذكر كلمة مشابهة لها في مقطعها الأول أو المقطع الأخير.

مثال (أ): (المقطع الأول): عرض صور مقص – قرد – شماسة – جزمة. والكلمة التي ينطق بها المختبر هي كلمة (شماعة).

مثال (ب): (المقطع الأخير) عرض صورة: كلب – بطة – صندوق – فيل. ثم ينطق المختبر كلمة (قطة) ليشير الطفل إلى صورة (بطة) التي تماثلها في المقطع الأخير.

نموذج (ج): تقرأ على الطفل ثلاث جمل وتعرض عليه صورة، وعلى الطفل أن يتعرف على الجملة التي تعبر عنها الصورة.

- زرع أحمد ذرة.
- قرأت أم.
- تلميذ يقرأ درسه.

8- اختبارات النطق

نموذج (أ): تلقى على الطفل عبارة قصيرة بها أصوات يتعثر الأطفال عادة في نطقها مثل أصوات السين والراء والقاف والثاء والذال. ويطلب من الطفل إعادة نطق ما سمعه.

أمثلة:

- السلالم مكسرة.
- أروح الروضة بكرة.
- الثعلب الخبيث.
- الذهب أصفر والذرة صفراء.

نموذج (ب): يسجل المعلم مجموعة من الكلمات المختارة على شريط تسجيل (كاسيت) بحيث يترك مسافة زمنية بين كلمة وأخرى ويطلب من الأطفال كل على حدة إعادة نطق الكلمة التي يسمعها.

نموذج (ج): باستخدام جهاز إتقان اللغة (language master) يتم وضع بطاقات لكلمات يتم اختيارها بعناية ليتعرف الطفل على صورتها وصوتها، ويقوم بنطق الكلمة التي يشاهد صورتها ويسمع نطقها بصوت المعلم.

وتعتبر اختبارات النطق، اختبارا للنطق والسمع معاً.

9- اختبار قدرة الطفل على تذكر سلسلة من الأفكار:

نموذج (1): تلقى على الطفل جمل بعضها قصير وبعضها طويل ويطلب منه إعادتها بنفس ترتيب كلماتها.

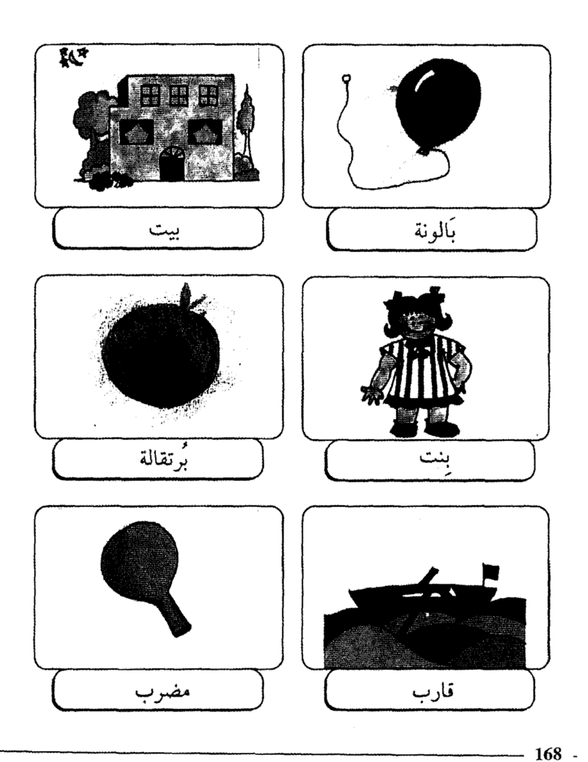
نموذج (2): تلقى على الطفل قصة قصيرة ويطلب منه إعادة حكايتها.

نموذج (3): يطلب من الطفل القيام بمهام معينة في تسلسل معين، ويجري تقدير قدرة الطفل على تذكر المهام التي طلبت منه وقيامه بها في ترتيبها المطلوب.

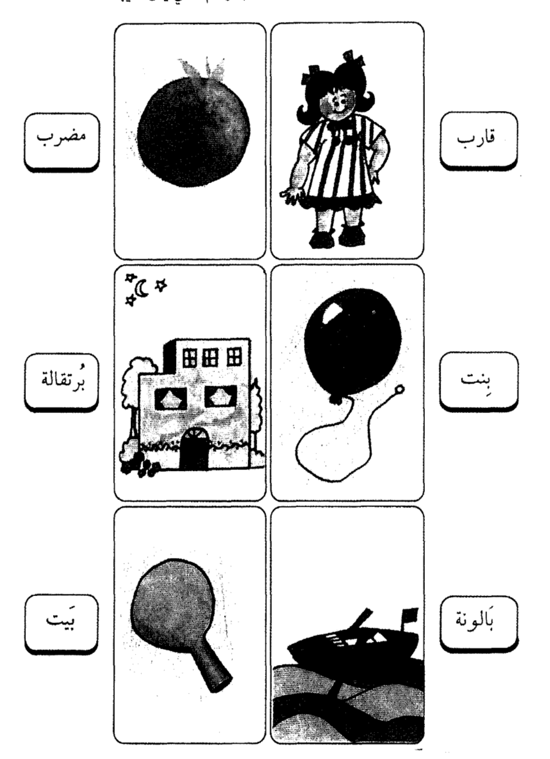
مثال: أحضر الكرة التي بالصندوق في آخر الغرفة، ثم أحضر علبة الخرز من ركن الفن، سلم الكرة لعبير والخرز لأحمد.

10- اختبار قراءة كلمات

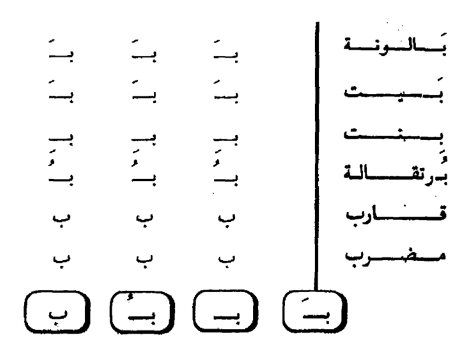
نموذج (أ): يقرأ الطفل الكلمة المكتوبة مقابل صورة الشيء الدالة عليه



نموذج (ب): يطلب من الطفل توصيل كل كلمة بالرسم الذي يدل عليها



نموذج (ج): يقرأ الطفل الكلمة بدون الصورة



يلاحظ في الاختبار الأخير الخاص بقراءة الكلمات التدرج من: الكلمة تحت الصورة مباشرة نموذج (أ) إلى الكلمة في مكان مغاير لوجود الصورة الدالة عليها (نموذج ب)، ثم الكلمات بدون الصور بالحركات: الفتحة والكسرة والضمة والسكون (نموذج ج).

ولما كانت الاختبارات المقننة لقياس استعداد الطفل للقراءة غير مستحبة في هذه المرحلة، فإن على المعلم ملاحظة الأطفال كأفراد، أثناء الأنشطة وتسجيل استجاباتهم في المواقف المختلفة وعمل (بورتفوليو) لكل طفل يسجل فيه المراحل التي يمر بها الطفل وتقدمه بالنسبة للمهارات المرتبطة بالتهيؤ للقراءة والكتابة. وفيما يلي بطاقة أعدها محمد محمود رضوان لقياس مدى استعداد الطفل للقراءة.

بطاقة الاستعداد للقراءة (*)

اسم الطفل: شهر سنة

تاريخ الميلاد:السن:

نتائج الاختبارات (إذا وجدت): نسبة الذكاء:

العمر العقلي:

نتيجة اختبار الاستعداد:

عوامل الاستعداد للقراءة	التقدير				
	1	2	3	4	5
القدرة العقلية العامة					
المحصول السابق من الخبرات					
سعة قاموس الحديث					
دقة النطق، والعادات المتعلقة بالتحدث					
القدرة على التعبير عن النفس في وضوح					
القدرة على ملاحظة التفاصيل وربط الأشياء المرئية أو المسموعة بعضها ببعض					
القدرة على إدراك المؤتلف والمختلف					
القدرة على التعرف على العلاقات					
القدرة على تذكر سلسلة من الحوادث أو الأشياء المتتابعة					
القدرة على التفكير في وضوح وفي تسلسل					
القدرة على حسن الاختيار والوصول إلى قرار الصحة الجيدة					
قوة البصر، والقدرة على التمييز بين المرئيات					
قوة السمع، والقدرة على التمييز بين الأصوات					
الاتزان الانفعالي					
التكيف الاجتماعي، والشعور بالأمن والاطمئنان					
القدرة على التركيز على نشاط تعليمي معين					
القدرة على العمل المثمر في مجموعة من الأطفال					
الاهتمام بالصور، وبما تعنيه الرموز المكتوبة					

ملحوظة: توضع علامة في رقم (1) إذا كان الطفل ضعيفاً جداً في استعداده في أي عامل، وتوضع في رقم (2) إذا كان ضعيفاً وفي (3) إذا كان متوسطاً، وفي (4) إذا كان جيداً، وفي (5) إذا كان جيد جداً.

(*) المصدر: محمد محمود رضوان (1973) الطفل يستعد للقراءة، 129.

الفصل الثامن **8**

إعداد الطفل للكتابة

- عوامل الاستعداد للكتابة
- تطور التعبير الخطي للأطفال
- علاقة تخطيطات الطفل الأولية بالكتابة
- أنشطة للتدريب على الكتابة
- مشكلات الكتابة
- تقويم استعداد الطفل للكتابة
- تدريبات

الفصل الثامن

إعداد الطفل للكتابة

تناولنا في الفصول السابقة المهارات الفرعية المرتبطة بعمليتي القراءة والكتابة بصفة عامة، بالإضافة إلى العوامل التي تؤثر في مدى استعداد الطفل للقراءة والكتابة مثل النضج العصبي والحسي والعقلي والاستعداد الشخصي والعوامل الاجتماعية والانفعالية.

وفي هذا الفصل سنعرض بشيء من التفصيل ماهية الكتابة وما تتطلبه من نضج وتدريب وخبرة ومهارات فرعية لتصل بالطفل إلى نقطة الاستعداد المناسب للكتابة.

عوامل الاستعداد للكتابة

مما لا شك فيه أن عملية الكتابة لا تنفصل عن عملية القراءة. فما دامت هناك مادة مكتوبة هناك قراءة، والوصول إلى درجة معينة من النمو العقلي مطلوب في الحالتين. ومع ذلك فإن هناك بعض الاختلافات في المهارات الفرعية التي تتطلبها كل عملية من العمليتين: القراءة والكتابة.

فإذا أخذنا عملية القراءة أولاً لوجدنا أن التمييز البصري والتمييز السمعي أساسيتان لربط الشكل (الصورة) بالصوت. والتمييز البصري ضروري جداً أيضاً بالنسبة لعملية الكتابة، في حين أن التمييز السمعي يكون أكثر أهمية في حالة الكتابة (الإملاء). ولكن في حالة ما إذا كان يطلب من الطفل أن ينقل أو يقلد شكل الكلمة دون أن يتعرف عليها، أي لا يقرأها، فإن التمييز السمعي يكون أقل أهمية من التمييز البصري، وإن كانت معرفة الطفل بطريقة لفظ الكلمة وترتيب حروفها سمعاً يسهل عليه عملية الكتابة. وإتقان النطق في حالة القراءة أساسي، في حين المهارة الحركية الدقيقة لأصابع اليد هامة في حالة الكتابة وليس إلى نفس الدرجة في حالة القراءة.

وما قيل بالنسبة للتعجيل في تعلم القراءة ينطبق إلى حد كبير على التعجيل في تعلم الكتابة، مع كل ما يرافق هاتين العمليتين من إرهاق حسي وعصبي وإرهاق عقلي ونفسي

يؤدي إلى تكوين اتجاهات سلبية نحو تعلم القراءة والكتابة، ونحو التعلم بشكل عام، عوضاً عن الأضرار الجسمية الناجمة عن إرهاق الجهاز العصبي العضلي للعينين واليدين.

لا أحد يذكر أهمية تعليم الطفل القراءة والكتابة، ولكن نظراً إلى صعوبة هاتين العمليتين فإنهما تحتاجان إلى العديد من الخبرات التمهيدية وإلى إعداد سليم مدروس، وهذا لا يتأتى في جو مشحون بالضغوط من جانب أولياء الأمور والمدارس.

تقول جوزال عبدالرحيم في كتابها: (إعداد الطفل للكتابة، مرشد المعلمة، الكتاب الأول والثاني، 1988/ 1989، صفحة 9):

"والملاحظ أن كثيراً من الأطفال يفتقدون الاستعداد لتعلم أساليب الكتابة عند التحاقهم بالمدرسة، كما أن معظمهم لا يستطيعون أول الأمر الإلمام بصيغ الخط المختلفة التي يستخدمها الكبار. لذلك فإن من حق هؤلاء الأطفال أن ينالوا تدريباً خاصاً يساعدهم على اكتساب مزيد من التحكم الحركي، والإلمام بالصيغ المعقدة للخط، بما يعني استعدادهم العقلي للكتابة (*).

كما تنبه إلى خطورة رضوخ إدارة الروضة إلى ضغوط الآباء وإلحاحهم بأن يتعلم أطفالهم القراءة والكتابة في سن مبكرة، لأن في ذلك مساس بحق الأطفال في النمو السليم. وتقترح حلاً لهذه المشكلة وتجنباً لمشاكل الأطفال وحماية لهم من ضغوط الآباء أن تبذل إدارة الروضة قصارى جهدها لمعاونة الآباء على تفهم الطريقة القويمة في إعداد الأطفال للقراءة والكتابة.

إن إدراك الطفل لعلاقة الرمز والإشارة بالشكل المكتوب لا يتم بدون تفكير وخبرة سابقة مع الرموز وقدرة على فهمها وتفسيرها. كما أن إدراك الطفل للعلاقات، وإدراك تتابع الحروف، وفهم العلاقة بين أصوات الكلام وأشكال الرموز المستخدمة في الكتابة، والقدرة على التصور، كلها عمليات عقلية لا يستطيعها الطفل المتوسط قبل بلوغه السادسة من العمر العقلي.

أما بالنسبة للنضج الحركي، فإن عملية الكتابة تتطلب التنسيق بين أكثر من جهاز. فهناك القدرة على التحكم في عضلات اليد والتوافق الحركي والعصبي العضلي لحركة

(*) نقلاً عن وليم جراي (1981) تعلم القراءة والكتابة، ترجمة محمود رشدي خاطر وآخرين، دار المعرفة، القاهرة.

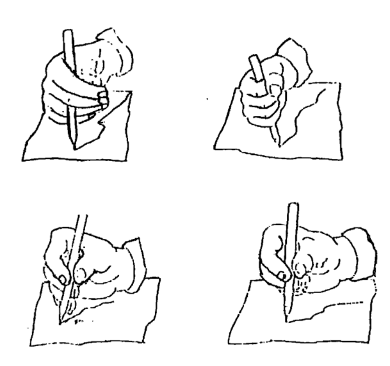
أصابع اليد بالتنسيق مع حركة العينين، وهذه تتطلب مستوى من النضج العصبي والعضلي وتدريب على الحركة السليمة في الاتجاه السليم وفي تتابع محدد. إذ أن التوافق البصري للطفل مع حركة اليد على الورق يعتبر من ضروريات الكتابة. "فتخطيطات الطفل عبارة عن إسقاط للفراغ الذاتي الخاص بحركات ذراعه في الفراغ الموضوعي الذي تحدث فيه الكتابة. ويتطور نمو الطفل بنمو التكامل في تخطيط الطفل في الفراغين الذاتي والموضوعي" (عواطف إبراهيم وآخرون، 1976).

هذا بالإضافة إلى ما تتطلبه الكتابة من مستوى معين من النضج الحركي بصفة عامة يكتسبه الطفل من خلال التدريبات الجسمية التي تساعد على اكتساب التوازن والترابط الحركي عموماً.

ومن مظاهر النضج الحركي، قدرة الطفل على استخدام أدوات الكتابة. وتختلف المهارة المطلوبة باختلاف الأداة المستخدمة والمساحة المتاحة للكتابة. فاستخدام الطباشير مثلاً على سبورة صغيرة أسهل بالنسبة للطفل من استخدام القلم أو الفرشاة. إذ لا يحتاج الطفل عند استخدامه الطباشير إلا لضغط خفيف حتى تظهر الكتابة. أما بالنسبة للقلم فهناك الأقلام الشمعية والأقلام الخشبية الملونة وأقلام الفلوماستر والأقلام الشينية والأقلام الجافة وأقلام الرصاص. وكلما كان ظهور اللون على الورق أسهل وأسرع كان الجهد المطلوب أقل. أما في حالة الفرشاة فإن الطفل يحتاج إلى الضغط والسحب. وأياً كانت الأداة المستخدمة فإن على الطفل أن يتعلم السيطرة على أدوات الكتابة والتحكم فيها، بالإضافة إلى مرونة في حركة اليد والأصابع، وكقاعدة عامة يفضل إرجاء استخدام القلم الرصاص لحين اكتساب الطفل القدرة على تحريك أصابع يديه في انسياب وطلاقة من خلال الرسم باستخدام أدوات التربية الفنية والأقلام ذات الرءوس الكروية.

أما بالنسبة للمساحة المخصصة للكتابة، فيفضل استخدام الورق السادة في البداية، لا الورق المسطر أو ذي المربعات، ولا تقل مساحة الورقة التي تشهد محاولات الطفل الأولى للكتابة عن (21×27 سم). إذ أن الطفل في البداية يميل إلى الكتابة بخط كبير ومائل وذلك لحاجته إلى المزيد من التدريبات للتحكم في أداة الكتابة، وميكانيزم الكتابة وآليتها، وإتقان حركة القبض.

ويوضح الشكل التالي تطور مراحل مسك الطفل للقلم.



المصدر: أسامة كامل راتب (1990). النمو الحركي، دار الفكر العربي، 179.

وكلما كانت جلسة الطفل سليمة والسطح الذي يكتب عليه صلباً ومستوياً وعلى ارتفاع مناسب بالنسبة للطفل كلما كان تعلم الكتابة أيسر بالنسبة له.

ولابد من الإشارة هنا إلى الطفل الأعسر. إذ يرى العلماء بأنه من الأفضل عدم إرغام الطفل في هذه السن على استخدام اليد اليمنى، وعدم التسرع في الحكم على الاتجاه السائد في استخدام الطفل ليديه، حيث أن بعض الأطفال يبدءون باستخدام اليد اليسرى، وبمرور الوقت يثبتون على استخدام اليمنى. ولا بأس من تشجيع الطفل على استخدام يده اليمنى في الكتابة أو الرسم ولكن دون إكراه أو عقاب أو تأنيب أو حمل الطفل على الشعور بالذنب نتيجة استخدامه ليده اليسرى، ولكن بلطف ومحبة وإثابة. فإذا لم يستجب لمثل هذه المحاولات، يترك الطفل وشأنه، لأن تغيير الاتجاه السائد الذي يفضله الطفل في استخدام يديه بالقوة والقسر لا يؤدي فقط إلى رداءه الخط، بل قد ينتج عنه بعض عيوب النطق مثل الثأثأة واللجلجة ...إلخ.

وقد أشرنا في أكثر من موقع إلى أهمية توفير الخبرات المناسبة للطفل، خبرات تعمل

على إثارة دافعيته للتحدث والتعبير اللغوي بأشكاله المختلفة تحدثاً وقراءة وكتابة. فكلما زادت خبرات الطفل حول موضوعات تهمه، وحدث حولها حديث بينه وبين طفل آخر أو مع شخص بالغ، وكلما مر بمواقف من خلال الأنشطة المتعددة التي يمارسها يومياً، كلما ظهرت الحاجة إلى كتابة بعض الكلمات أو ربما جمل لتسجيل هذه الخبرات.

وغنى عن القول بأن هناك فروق فردية بين الأطفال في استعدادهم للكتابة وفي تفضيلهم للأدوات التي يختارون الكتابة بها.

تطور التعبير الخطي للأطفال

إن أول ما يقوم به الطفل في "تمثيله" للكتابة هو "الشخبطة" على أية ورقة (أو حائط أحياناً) وبأية أداة تقع في يديه، ويمكنه عمل خطوط عشوائية بها قد تقترب من شكل نستطيع تمييزه. وقد تكون مجرد "شخبطة" لا ملامح لها يهدف الطفل من ورائها أن ينقل ما بداخله إلى الآخرين من خلال الرسم.. أو ما يهيأ للطفل أنه "كتابه".

وقد قسمت جوزال عبدالرحيم (1989) مراحل تخطيطات أطفال ما قبل المدرسة إلى ثلاث مراحل أساسية.

(أ) مرحلة ماقبل التخطيط (من الميلاد حتى الثانية من العمر):

وتكون تخطيطات الطفل في هذه المرحلة لا اتجاه معين لها بل مجرد رغبة مبهمة نحو التعبير عن نفس الطفل.

(ب) مرحلة التخطيط (من سن سنتين إلى أربع سنوات تقريباً)

وتنقسم إلى:

1- تخطيط غير منظم

وهو نتيجة عن رغبة الطفل في تقليد الكبار أو عن طريق الصدفة. وتكون التخطيطات في هذه المرحلة في اتجاهات مختلفة تعكس بعض الإحساسات العضلية والجسمية.

2- تخطيط منظم

حيث يتطور التخطيط غير المنظم ليأخذ مظهراً نظامياً خاصاً، سواء كان تخطيطاً أفقياً

أو رأسياً أو مائلاً، وبعكس ذلك أيضاً إحساسات عضلية جسمية وقدرة على إدراك البيئة الخارجية كشيء منفصل عن ذات الطفل.

وفي حوالي الثالثة من العمر يتطور التخطيط المنظم إلى تخطيط دائري، ويرجع ذلك إلى قدرة الطفل على التحكم في عضلاته والسيطرة على حركاته المختلفة. وتتحول التخطيطات في سن الرابعة من مجرد إحساسات عضلية وجسمية إلى الخيال الذي يعتمد على التفكير. ويرى العلماء أن الخطوط التي تميز التعبير الكتابي من خطوط الرسم التعبيري للطفل تتضح في سن الرابعة.

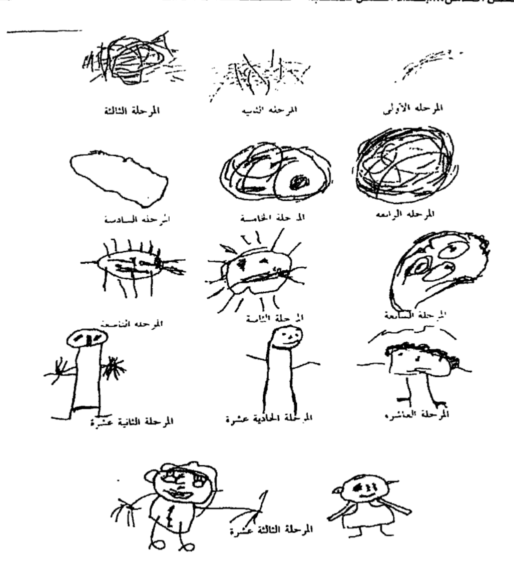
(ج) مرحلة تحضير المدرك الشكلي (من أربع إلى سبع سنوات تقريباً):

تغلب على خطوط الطفل في هذه المرحلة الخطوط شبه الهندسية كالدائرة والخطوط المستقيمة والمنحنية. وخطوط الطفل في هذه المرحلة تعتمد على التفكير المستمد من الواقع وتصبح رموزه محملة بالخبرة.

ويلاحظ أن التقسيم العمري للمراحل أعلاه يتمشى مع مراحل النمو المعرفي عند بياجيه، مما يؤكد العلاقة الوثيقة بين الكتابة والنمو العقلي المعرفي، بالإضافة إلى النمو الجسمي والحسي. ولا تنفصل الحالة الوجدانية عن محاولة الطفل لوضع خطوط تعبر عنه، حيث أن هذه العملية لا تتم إلا في ظروف نفسية يشعر معها الطفل بالأمان والطمأنينة والرغبة في المشاركة في مظاهر الحياة من حوله، وذلك من خلال التواصل بشكل متطور من أشكال التعبير ونقل رسائل إلى الآخرين، ألا وهو الكتابة.

يوضح الشكل التالي تطور تخطيطات الأطفال في سن سنة إلى خمس سنوات تقريباً(*).

(*) المصدر: جوزال عبدالرحيم (1989): إعداد الطفل للكتابة. وزارة التربية والتعليم، 15-16..



علاقة تخطيطات الطفل الأولية بالكتابة:

تشتمل تخطيطات الأطفال عادة على الخطوط التالية:

الخطوط الأفقية، الخطوط الرأسية، الخطوط الدائرية، الخطوط المائلة، النقط، الخطوط المتقاطعة، الخطوط الإشعاعية (من مركز واحد)، الخطوط المموجة، الخطوط المقوسة، الخطوط المتعرجة، الخطوط المعقوفة، الخطوط اللولبية والخطوط الحلزونية.

وتظهر هذه الخطوط في تخطيطات الأطفال في أوقات مختلفة. ويختلف الأطفال فيما بينهم في هذه الخصوص، ولكن يمكن القول بأنه في المتوسط:

- تظهر الخطوط الأفقية والرأسية والمائلة المنتظمة ما بين سنتين إلى ثلاثة.
- وفي الثالثة من العمر تقريباً تظهر التخطيطات الدائرة والدوران المزدوج.
- ويظهر الشكل الحلزوني والخطوط المتقاطعة فيما بين الثالثة والرابعة من العمر. ويستطيع الطفل في هذا السن أيضاً أن ينسخ بعض الأشكال الهندسية مثل المربع والمثلث والدائرة... وإن كان عدم ثبات يد الطفل وعدم قدرته السيطرة على حركة الأصابع والعضلات الدقيقة والقصور في التمييز البصري يؤدي إلى عدم انتظام الأشكال الهندسية، ولكن بالإمكان أن يميزها الشخص البالغ.

وهذا ينقلنا إلى علاقة تخطيطات الطفل بالنضج الحركي، حيث ترتبط تخطيطات الطفل بنضجه الحركي إلى حد بعيد، فالتخطيطات تتولد بناء على ميكانيزمات حركية معينة.

وتصف عواطف إبراهيم (1976) هذه الميكانيزمات فتقول أن التخطيطات الحلزونية ترتبط بنضج العضلات المضادة لعضلات ثني الأصابع عند الطفل، بينما يرتبطظهور المنحنيات المسحوبة بنضج عضلات ثني أصابع الإبهام مما يسمح بتجزئة الطفل للخط المتواصل الذي يرسمه. ويتولد الخط الأفقي من دوران الذراع حول الكتف في محور رأس، أما الخط الرأسي فيتولد من دوران الذراع حول محور أفقي، والتخطيطات الدائرية تتولد نتيجة ترابط الحركة الأفقية مع الحركة الرأسية وفوق هذا كله فإن الكتابة ما هي إلا ثمرة للتوافق الحركي والبصري للطفل.

تعرضنا إلى أهمية إعداد الطفل للقراءة والكتابة كعمليتين مترابطتين، بالإضافة إلى مهارتي الاستماع والتحدث. وأشرنا بصفة خاصة إلى أهمية تنمية قدرة الطفل على التحدث، أي التعبير الشفوي والتواصل اللغوي كدافع أساسي في الإقبال على الكتابة، أي التعبير المكتوب.

وفي بداية هذا الفصل تناولنا أهم عوامل الاستعداد للكتابة. وهناك إجماع على ضرورة تدريب الطفل على مهارات فرعية محددة كتمهيد لعملية الكتابة. فالكتابة تمر عادة بثلاث مراحل: مرحلة الاستعداد للكتابة، ومرحلة الكتابة ثم مرحلة إتقان الكتابة، أي الكتابة بخطوط تعكس نضجاً وتمكناً لعمل التخطيطات المطلوبة في الكتابة. ولا شك أن مرحلة رياض الأطفال توازي مرحلة الاستعداد للكتابة أو مرحلة ما قبل الكتابة(pre-writing)، بمعنى أن الطفل يحتاج إلى العديد من الأنشطة التمهيدية ذات العلاقة بعملية الكتابة قبل أن يطلب منه أن يكتب. وقد يرى البعض أن الاستعداد للكتابة يكتسب كجزء من العملية

الطبيعية لنمو الطفل. ولكن الغالبية ترى ضرورية أن يتم الإعداد للكتابة وفق خطوات مخطط لها ومن خلال توفير النماذج التي يمكن للطفل نقلها وتذكر شكلها.

أنشطة للتدريب على الكتابة

في الروضة مجال واسع لذلك من خلال الرسم والتشكيل ومعالجة الأشكال المختلفة، وألعاب البناء والحل والتركيب، ووسائل (منتسوري) الحسية التعليمية، وتعرف أشكال الحروف أو الأشكال القريبة من الحروف في أبجدية لغة الأم باستخدام حاستي البصر واللمس. كل هذه الوسائل والخامات قليلة التكلفة أو دون تكلفة على الإطلاق (مثل الرمل والعلب الفارغة والحبوب ونشارة الخشب)، توفر للطفل فرص التدرب على عملية الكتابة، خاصة إذا ما قدمت من خلال أنشطة متكاملة وممتعة، ومن خلال اللعب الرمزي التمثيلي – حيث يتم تجسيد الواقع المعاش.

وكما ذكرنا بالنسبة لأهمية توفير العديد من الخبرات وفرص التدرب على المهارات الممهدة للقراءة كذلك ينبغي إعداد الطفل للكتابة الفعلية.

وتبدأ الكتابة بأبسط صورها على شكل "شخبطة" أو خطوط غير منتظمة باستخدام جميع أشكال الأقلام الملونة (ويفضل العريضة منها) مثل الألوان الشمعية والأقلام الخشبية الملونة والشينية وألوان الفلوماستر، وكذلك الفرشاة للرسم والتلوين بالألوان الزيتية والمائية، بل ألوان التلوين بالأصابع (finger paint)لتعطي الطفل المرونة في حركة أصابع اليد.

وفي تعامل الطفل مع الخامات في الروضة فرص عديدة لاكتساب المهارة الحركية للعضلات الدقيقة لأصابع اليد والتنسيق بينها وبين حركة العينين. على سبيل المثال:

- تناول الطفل لقطع الأحجية (puzzle)ووضعها في مكان صغير محدد وبشكل معين حتى تستقر في مكانها في اللعبة. وكذلك لعب الدومينو (dominoes).
- التشكيل بالصلصال والبلاستسين والطين والعجينة؛ فرد الخامة وتكويرها وعمل أشكال منها وفقاً لنموذج أو صورة تعطي للطفل أو التشكيل الحر باستخدام الخيال والإبداع.
- لضم الخرز واستخدام المقصات الخاصة بالأطفال في القص، وأنشطة القص واللصق (ورق مصمغ أو ورق كريشة أو ورق سلوفان وغيره) ولصق المستهلكات مثل قشر الفستق أو أغطية الزجاجات أو الحبوب.

- أنشطة الحل والتركيب باستخدام المكعبات الصغيرة (lego) وأنشطة التشكيل الزخرفي (mosaic) وعمل الكولاج واستخدام الشاكوش الصغير ولوح الفلين أو الـ (foam, felt)ومسامير مناسبة لعمل أشخاص وأشكال بها.
- وسائل منتسوري الحسية والتعليمية ومنها وضع رباط في صديري، تزرير الزراير، استخدام الكبسون والسوسته وغيرها من الأعمال الأخرى التي يحتاج إليها الطفل ليخدم نفسه بنفسه (self help) مثل ربط الحذاء ولبس الجاكيت أو المعطف وتعليق ملابسه وتنظيف أسنانه ...إلخ.
- ويتدرب الطفل على تحريك عروسه كف (glove puppet)ويكتسب مرونة في كف يده وأصابعه ويربط ذلك بحركة جزء من جسم العروسة ويكتسب مفهوم علاقة الحركة بإنجاز عمل ما... وفي هذا تمهيد لإدراك العلاقة بين حركة القلم على الورقة والحصول على شكل كلمة أو حرف ما.

هذه بعض الخامات واللعب المتوفرة في الروضة والتي يتعامل معها الطفل يومياً، وتؤدي في النهاية إلى تنمية المهارات الحركية المتضمنة في عملية الكتابة، بالإضافة إلى اكتساب العديد من المفاهيم العقلية عن طبيعة الأشياء ووظائفها وعلاقتها بالأشياء الأخرى، هذا إلى جانب ما تؤديه هذه الأنشطة من وظيفة نفسية وانفعالية وما تنميه من إحساس بالجمال وما توفره من فرص لتنمية الاهتمامات والمواهب الفنية.

مشكلات الكتابة

في كل لغة من اللغات الإنسانية بعض الصعوبات التي يواجهها المبتدئ في تعلم القراءة والكتابة. بعض هذه الصعوبات مشترك بين عدد من اللغات وبعضها آخر خاصة بلغة معينة. وهذه بعض المشكلات التي تجعل من تعلم الكتابة باللغة العربية مهارة ليست بالبسيطة وبالتالي تحتاج إلى وقت وتدريب وإعداد خاص (علي إسماعيل 1985).

1- ما ينطق ولا يكتب

في اللغة العربية بعض الحروف التي تنطق ولا تكتب مثل حرف الألف في:

طه ذلك هذا أولئك لكن

فإذا ما قدمت هذه الكلمات كان لزاماً على معلم الكتابة أن يمهد لها ويقدمها بمهارة،

بحيث لا تصيب المبتدئ في تعلم القراءة والكتابـــة بحيرة وإحساس بصعوبة المهمة المطلوبة.

2- تشابه بعض الحروف

هناك الكثير من الحروف المتشابهة من حيث الشكل أو النطق.

(أ) من حيث الشكل: الحروف: ب ت ث ي

(ب) من حيث النطق: الحروف: ذ ز س ث

ومعظم كتب اللغة العربية للمبتدئين تحرص على تقديم تمارين خاصة للمتعلم لمساعدته على التمييز بينها.

3- ما يكتب ولا ينطق

مثل حرف الواو في عمرو واللام الشمسية وهذه لا تقدم للمبتدئ مباشرة ولكن يتعلم الطفل القاعدة عندما يصادف هذه الكلمات وينطق بها. فيجري تصحيح الخطأ عندما يقع فيه القارئ المبتدئ ويدرب على كتابة الحوف حتى ولو لم ينطق بها.

4- تعدد صورة الحرف الواحد

تتعدد صورة الحرف الواحد في اللغة العربية باختلاف موضعه في الكلمة مثال:

يكتب حرف الجيم هكذا:

جمل في أول الكلمة

سجل في وسط الكلمة

خرج في آخر الكلمة

ونفس الشيء بالنسبة للحرفين حاء وخاء

أما العين فتكتب هكذا:

عين في أول الكلمة

العين في وسط الكلمة

زرع في آخر الكلمة

وهكذا بالنسبة للغين وقس على ذلك حرف الميم واللام وحروف أخرى كثيرة.

5- ظاهرة التنوين:

يقع المبتدئ في تعلم الكتابة في لبس في حالة التنوين حيث لا يعرف متى يكتب حرف النون ومتى لا يكتبه. ويزول هذا اللبس مع الكثير من التدريب والتقدم في تعلم اللغة.

6- اختلاف نطق الحروف العربية باختلاف ضبطها فتحاً وضماً وسكوناً ونصباً، وصعوبة تعليم الأطفال الحركات والتشكيل.

7- الدقة في النقط

هناك بعض الحروف في اللغة العربية يميزها بعض عن بعض موقع النقط مثل حروف الباء والياء والتاء والثاء وحرفي السين والشين مما يربك المبتدئ في تعلم الكتابة.

وفي مرحلة لاحقة من تعلم القراءة والكتابة يواجه المتعلم صعوبات من حيث كتابة حرف الألف وخاصة في نهاية الكلمة ووضع الهمزة في مكانها الصحيح ...وهكذا.

مثل هذه الصعوبات لا يواجهها الطفل في الروضة لأنه لا يكتب كلمات تملى عليه (إملاء). وإنما يتدرب على مهارات بسيطة تعده لعملية الكتابة الفعلية. ولكن لو أخذنا المشكلة الأخيرة على سبيل المثال لوجدنا أن ما يساعد الطفل على عدم الوقوع في خطأ سواء في القراءة أو الكتابة بالنسبة للحروف التي يختلف شكلها في موقع النقط أو عددها فقط، هو معرفته للأعداد وإدراكه للاتجاهات. لهذا ينبغي أن نقوم بتحليل المهارات الفرعية المراد تدريب الطفل عليها حتى يكون في وضع الاستعداد لبدء عملية الكتابة. ولابد أن نقوم بتقويم كل طفل على حدة لمعرفة مستوى الاستعداد الذي وصل إليه.

تقويم استعداد الطفل للكتابة

من طبيعة عملية التقويم أنها فريدة ومستمرة وموضوعية وصادقة. بالإضافة إلى ذلك، نجد أنه في حالة تقويم مدى استعداد الطفل للكتابة ينبغي أن تتابع المعلمة بعينيها يد الطفل وهي تخط الخطوط المختلفة لعمل شكل معين أو السير في متاهة. وذلك بسبب الآلية (الميكانيزم) الخاصة لكل لغة من اللغات. لهذا يجب أن تتم جميع العمليات المرتبطة بالكتابة تحت إشراف المعلمة أو الشخص البالغ الذي يشرف على تدريب الطفل وإعداده للكتابة. ومن هنا أيضاً يجب ألا تطلب معلمة الروضة من الأطفال أن يأخذوا أي واجب معهم البيت وعلى الأخص ما يتعلق بعمليات إعداد الطفل للقراءة أو الكتابة.

من المقاييس التي يمكن الاسترشاد بها بالنسبة لقياس نمو الحركات الدقيقة ومهارات ماقبل الكتابة المقياس المعدل لبروفيل منجزات التعلم (Learning Achievement Pro-file)(*) حيث قامت مجموعة من الخبراء في مجالات علم النفس وتربية الطفل والإحصاء التعليمي وأطباء الأطفال بإدخال تعديلات جوهرية عليه قبل تطبيقه في المرحلة الاستطلاعية ثم في الدراسة الأساسية، حيث تم تطبيقه على ما يقرب من ألف طفل بمدينة القاهرة. وانتهت الدراسة إلى معايير نمو طفل ماقبل المدرسة (في القاهرة) في سبعة من أهم مجالات النمو النفسي هي:

- الحركات الكبيرة
- ماقبل الكتابة
- النمو اللغوي
- السلوك الاجتماعي
- الحركات الدقيقة
- النمو المعرفي
- مساعدة الذات

وقد شمل مقياس الحركات الدقيقة البنود التالية مرتبة تبعاً للصعوبة.

(*) قام بهذه الدراسة المجلس القومي للطفولة والأمومة وصدر التقرير عن الدراسة في ثلاثة مجلدات عام 1994.

جدول (4) تدرج مقياس الحركات الدقيقة تبعاً للصعوبة(*)

الترتيب	السلوك
1	يحاول طي ورقة
2	يضع ستة أعمدة خشبية في لوحة الأعمدة
3	يبني برجا من 6-7 مكعبات
4	يصنع قطاراً من المكعبات
5	يلف يد مضرب البيض
6	يبني برجاً من 8 مكعبات
7	يلضم الخرز الخشبي (1 بوصة للخرزة)
8	يضع أشياء صغيرة في زجاجة
9	يصنع كعكة مستديرة مسطحة بالصلصال
10	يلضم خرز خشب (نصف بوصة للخرزة)
11	يقلد بناء كوبري بالمكعبات
12	يعمل ثعبان من الصلصال
13	يلف لعبة بزمبلك
14	إغلاق قبضة اليد وتحريك الإبهام يميناً ويساراً
15	يلتقط أشياء صغيرة بملقاط
16	يدخل أوراق مطوية في ظرف
17	يلف الخيط على بكرة خشب
18	يكعبل المناديل الورق إلى كرة بيد واحدة
19	يطوي ويضغط الورق أفقياً ورأسياً
20	يفرد أصابع يد واحدة ويلمس بإبهامه كل أصبع بالدور
21	يدخل أوراق في ملف
22	يستخدم براية القلم الرصاص
23	يقص الورق بالمقص
24	يضم الورق بمشبك الأوراق
25	يطوي ويثني الورق أفقياً ورأسياً ويميل
26	يحاكي بناء بوابة بالمكعبات
27	يكمل لغز من ثلاث قطع
28	يربط عقدة
29	يقطع خط بالمقص
30	يقشر جزرة بالمقشرة
31	يقطع صورة من مجلة
32	يقطع مربعاً بالمقص

(*) المصدر: معايير نمو طفل ماقبل المدرسة - المجلد الثاني - الدراسة النفسية. المجلس القومي للطفولة والأمومة، 1994، 245..

أما مقياس ماقبل الكتابة فقد اشتمل على (23) بنداً كان ترتيبها النهائي على العينة المصرية تبعاً لمستوى الصعوبة على النحو التالي:

جدول (5) تدرج مقياس الحركات الدقيقة تبعاً للصعوبة(*)

الترتيب	
1	
2	يرسم أو يلون الخطوط والنقاط والأشكال
3	يقلد الشكل الدائري
4	يرسم بأصابع الألوان مستخدماً الأصابع واليد والذراع
5	ينقل شكل الدائرة
6	ينقل شكل +
7	يقلد شكل +
8	يقلد شكل 7
9	ينقل شكل 7
10	يقلد شكل ب
11	ينقل شكل ب
12	يعيد على أو يعلم على طريق على شكل معين
13	ينقل شكل د
14	ينقل شكل المربع
15	ينقل شكل المثلث
16	ينقل كلمة بسيطة
17	يكتب الأعداد من 1 إلى 9
18	يطبع أو يكتب اسمه
19	ينقل اسمه
20	ينقل شكلاً مستطيلاً مع الأقطار
21	يطبع أو يكتب اسمه واسم والده
22	ينقل الشكل المعين
23	يكتب الأعداد من 1 إلى 19
24	يرسم منزلاً بسيطاً

يلاحظ أن المهام المطلوبة لتنمية المهارات المتصلة بالحركات الدقيقة عبارة عن أنشطة يقوم بها الطفل في الروضة في ركن الفن وفي ركن الحل والتركيب أثناء الأنشطة اليومية

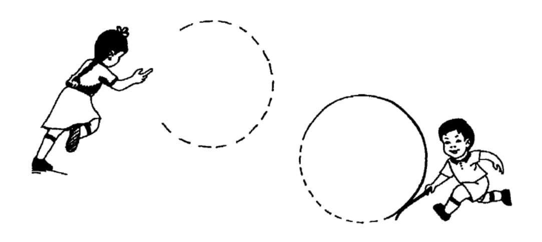
(*) المرجع السابق، ص 249.

المعتادة. والقليل منها فقط يحتاج إلى أنشطة موجهة لغرض محدد يؤدي إلى مرونة في استخدام أصابع اليد بتآزر سليم مع حركة العينين. أما بنود اختبار "ما قبل الكتابة" فإنها تقيس مهارات لها صلة مباشرة بعملية الكتابة مثل خط الخطوط الأفقية والعمودية والمتقاطعة والمنحنية والمنكسرة والنقطة وتمييز الأشكال والأطوال والمساحات والاتجاهات وتقدير المسافة بين شكل وآخر وتحريك اليد في اتجاه معين والتلوين بشكل وباتجاه محدد.

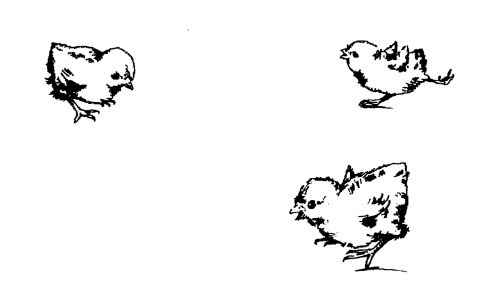
تدريبات

فيما يلي مجموعة من التدريبات التي تصلح لتنمية مهارات ما قبل الكتابة وفي نفس الوقت تعد مؤشراً لمستوى استعداد الطفل لهذه العملية.

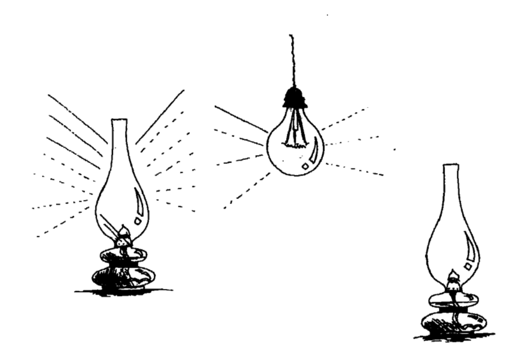
نموذج (1) عمل خطوط دائرية:



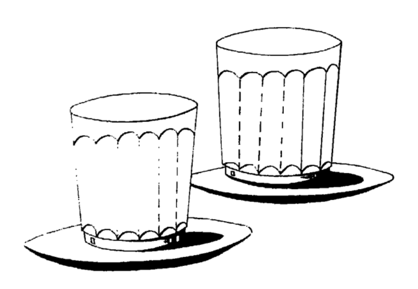
نموذج (2) رسم النقط



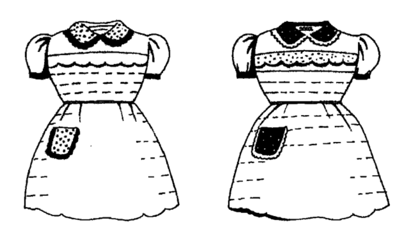
نموذج (3) عمل خطوط مائلة منقطة



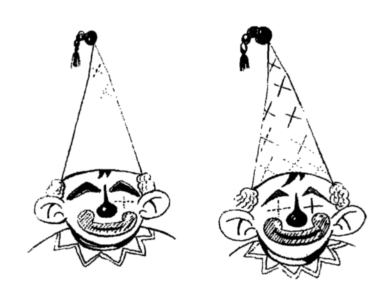
نموذج (4) عمل خطوط رأسية متقطة



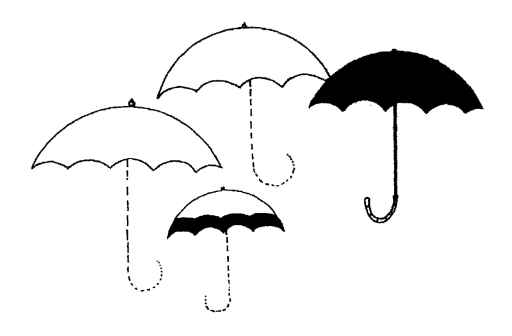
نموذج (5) عمل خطوط افقية منقطة



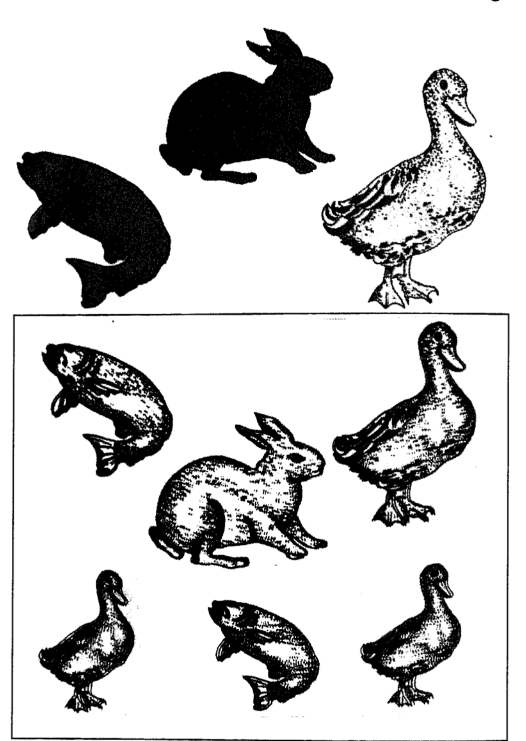
نموذج (6) عمل خطوط متقاطعة



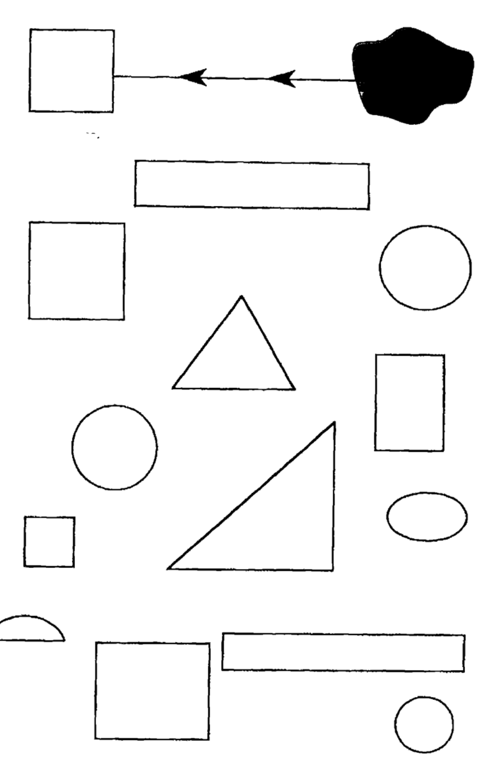
نموذج (7) عمل خطوط معقوفة .



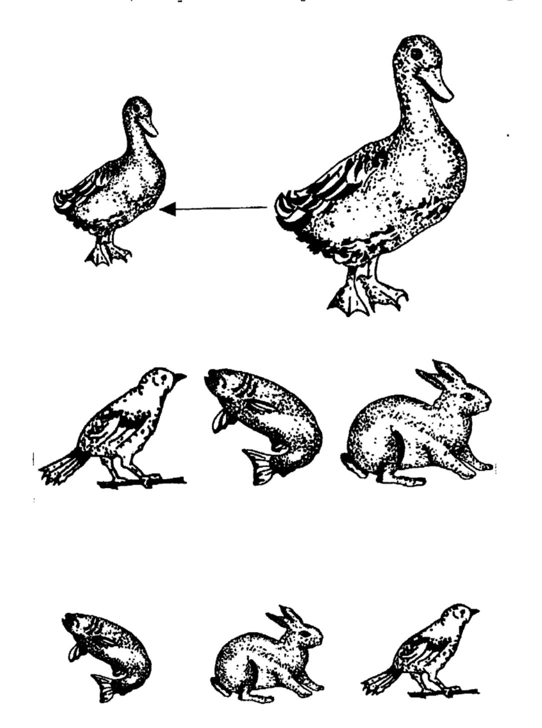
نموذج (8) تمييز الاشكال وتلوينها



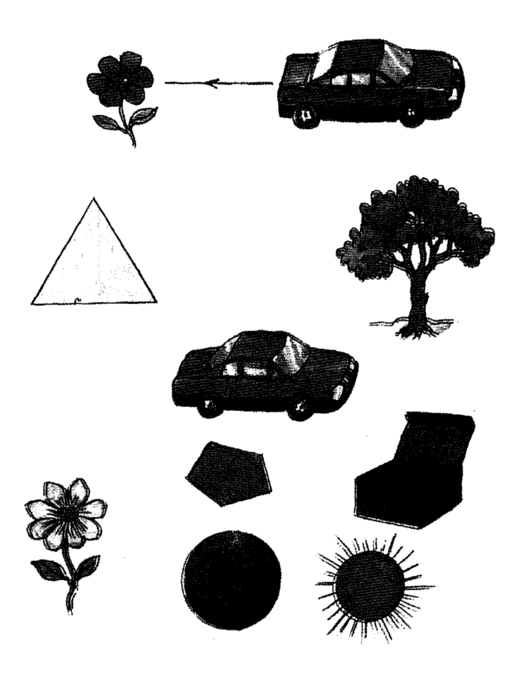
نموذج (9) تمييز الاشكال الهندسية وتلوين المربع



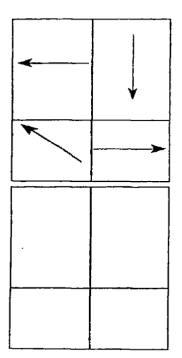
نموذج (10) تمييز الاشكال المتشابهة في الشكل ومختلفة في الحجم.



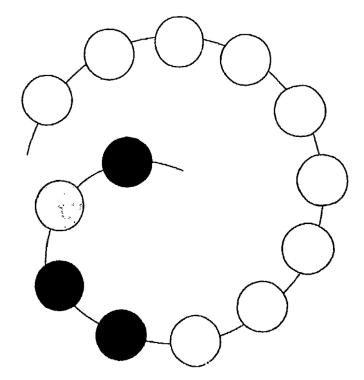
نموذج (11) رسم سهم بين شيئين بنفس اللون



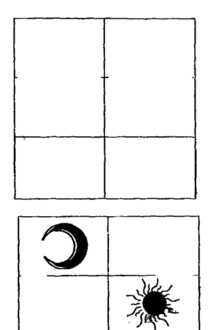
نموذج (12) نقل اسهم باتجاهها السليم وفي المربع الموازي



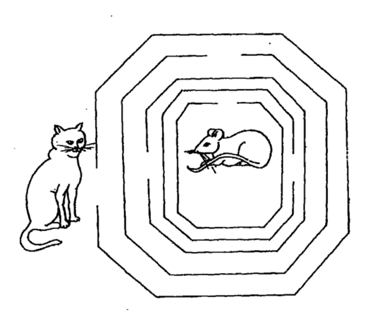
نموذج (13) التعرف على النمط والتركيب واستكمال التلوين



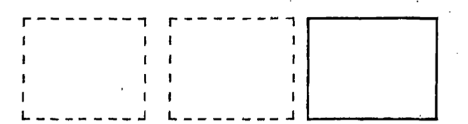
نموذج (14) نقل أشكال كما في النموذج المعروض

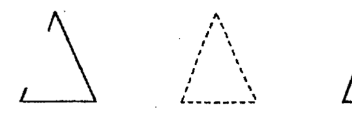


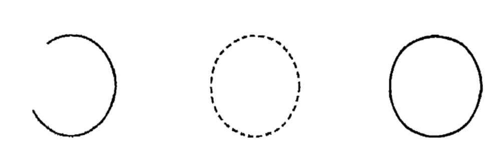
نموذج (15) رسم مخطط داخل متاهة



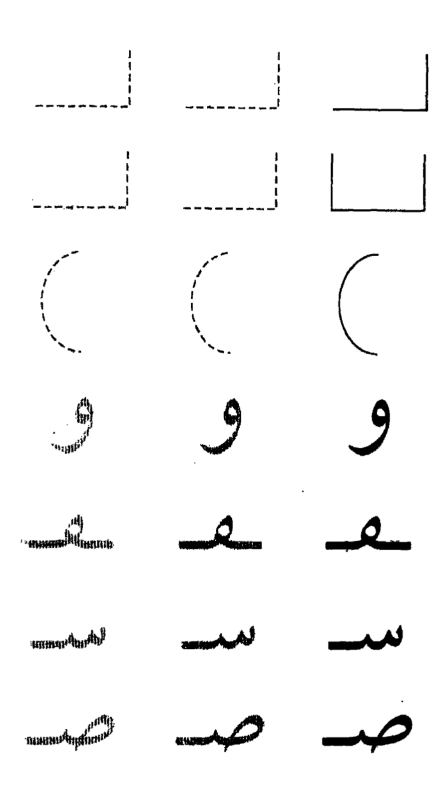
نموذج (16) تكملة شكل هندسي بالتوصيل بين النقط







نموذج (17) تكملة حروف بالتوصيل بين النقط



نموذج (18) تكملة حرف نقلا بعد التعرف على شكله وصوته

سَبورة	سَـ	سَـ	سَـ
مدرسَة	سَـ	سَـ	سَـ
كراسَة	سَـ	سَـ	سَـ
ستارة	سـ	سـ	سـ
سُلَّم	سُـ	سُـ	سُـ
جرس	س	س	س

سَـ	سِـ	سُـ	س

نموذج (19) كتابة كلمات نقلاً

بَ بِ بُ — بـاء

سَ سِ سُ — سين

مَ مِ مُ — ميم

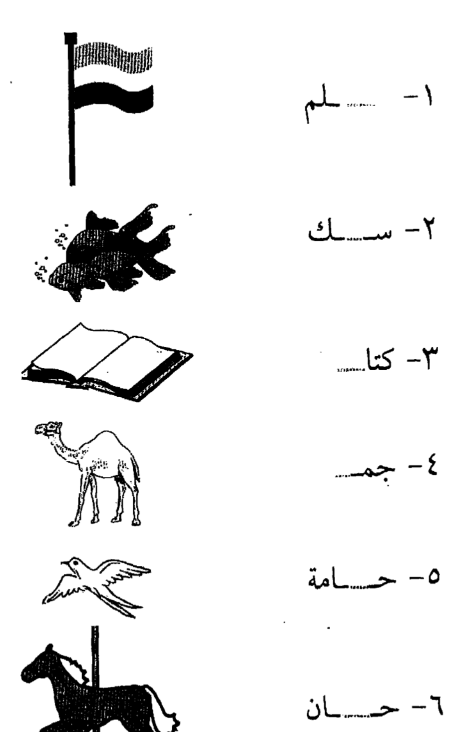
رَ رِ رُ — راء

رَسَبَ رَسَمَ بَسَرَ

بَرَمَ بَرِمَ بَسِمَ

سَمَرَ سَمِرَ سَمُرَ

نموذج (20) كتابة حرف ناقص بالاستعانة بالصورة



الفصل التاسع 9

القراءة والكتابة

- تعريفات اللغة الكاملة.
- نظريات حول اكتساب الطفل المهارات اللغوية.
- نموذج لعملية التعلم الطبيعي.
- تنظم المكان والوقت للقراءة والكتابة.
- القراءة مشاركة.

الفصل التاسع

القراءة والكتابة

من الصعب فصل الكتابة عند القراءة، كما هو الحال بالنسبة لمهارتي الاستماع والتحدث. بل أن مفهوم اللغة الكاملة ونظرية تعلم المهارات اللغوية بشكل متكامل(whole language theory)، جعلت من عملية محو أمية القراءة والكتابة (literacy) عملية متداخلة تضم جميع المهارات اللغوية، إلى جانب المفاهيم والمهارات الأخرى في شتى مجالات العلم. لذا، قبل الدخول في الجزئيات أو المهام الفرعية التي تتضمنها أو تتطلبها عملية القراءة، لابد من تعريف مفهوم "اللغة الكاملة".

تعريفات اللغة الكاملة

تقدم ليزلي ماندل مورو (Lesley Mandel Morrow) في كتابها (Literacy Development in the Early Years, 2002) والذي قامت بترجمته سناء شوقي جرب (2004)، مجموعة من التعريفات لمفهوم اللغة الكاملة، بعضها لمؤلفين آخرين، والبعض الآخر من تأليفها، نختار منها التعريفات التالية:

"اللغة الكاملة هي مفهوم يجسد كلاً من فلسفة تطور اللغة والمعالجات التربوية التي تحدث خلال ذلك والتي تساند تلك الفلسفة. يتضمن هذا المفهوم كذلك استخدام الأدب الحقيقي والكتابة في سياق الخبرات الوظيفية، التعاونية وذات المعنى في سبيل تطوير الدوافع والاهتمامات لدى الطلاب في سعيهم للعلم (Bergeron, 1990 نقلاً عن مورو، 2004، 15).

"اللغة الكاملة هي فلسفة كيف يتعلم الطفل، ومن أي الاتجاهات تنشأ استراتيجية التعليم، بعض مفاهيمها، وما تعنيه هذه المفاهيم في مسألة التعليم" (مورو، **2004، 15**).

أما التعريف الإجرائي "للغة الكاملة" فهو "تداخل نشاطات تعلم القراءة والكتابة لغاية ما،

في تعلم موضوعات مثل الفن، الموسيقى، الاجتماعيات، العلوم، الرياضيات، وكذلك اللعب. فاستخدام مواضيع الاجتماعيات والعلوم مثل دراسة علم التبيؤ (أي دراسة العلاقات بين الكائنات الحية وبيئتها)، تربط محتوى النطاق مع خبرات تعلم القراءة والكتابة. وهناك تأكيد مماثل على التوصل للقراءة والكتابة والإصغاء واللغة المحكية، إذ أن ذلك يساعد على خلق إنسان مثقف...".

أما الفلسفة التي تتبناها مورو فتقوم على التعلم أكثر منها على التعليم على اعتبار أن التعلم مسألة فيها "تنظيم للذات ومراعاة لفردية الحاجات، بما فيها حرية الاختيار الشخصي للنشاطات التي تخص القراءة والكتابة. فعوضاً عن إعطاء دروس في القراءة والكتابة، يلجأ المدرسون إلى إعطاء أمثلة عن ذلك للأطفال كي يحذوا حذوها. فهناك تفاعل ناضج وبادٍ للعيان. كما يلحظ الأطفال بعضهم بعضاً، ويلاحظون كذلك الراشدين متداخلين في عمليتي القراءة والكتابة. ففي هذا الجو، هناك فرصة لتعليم مماثل ومشاركة بعضهم بعضاً في خبرات التعلم النشطة يمكن للأطفال أيضاً أن يتعلموا خلال التدرب – ولفترات طويلة – على القراءة والكتابة بشكل مستقل، ومشاركة الآخرين فيما تعلموه، بأن يقرأوا للآخرين أو يعرضوا عليهم ما كتبوه. فتعلم القراءة والكتابة هو إجراء اجتماعي متداخل ونشط. وأحد أكبر أهداف هذه العملية هو تطوير الرغبة لدى الطفل للقراءة والكتابة" (مورو، 2004، 15).

بهذا المفهوم، فإن تعلم القراءة والكتابة يتم من خلال دراسة الفنون الأدبية، ويدخل في إطار العلوم الطبيعية والاجتماعية، وفي الموسيقى والفن واللعب، وفي جميع الأنشطة التي تمارس في الروضة، حيث تدمج القراءة والكتابة عمداً في المحتوى والأدوات ويجري التركيز عليها دون إشعار الطفل المتعلم بذلك. بل تطرح له مجموعة من الخيارات وتنظم له البيئة بما يحقق أهداف تعلم القراءة والكتابة، ويزود بالتقنيات المناسبة لتيسير تحقيق الأهداف المرجوة. أي لابد أن يكون هناك تخطيط مسبق ومدروس لمثل هذه الأنشطة من قبل المعلم. ومن المهم في هذا التوجه، أن يكون المعلمين والأطفال شركاء في صنع القرار فيما يتصل باستراتيجيات التعلم وتنظيم المنهج الدراسي والأدوات التربوية. فلا تملي الأدوات التجارية البرنامج التعليمي بالرغم من إمكانية استخدامها؛ ويكون تعلم القراءة والكتابة جزء لا يتجزأ من المنهج الدراسي طوال اليوم المدرسي مع الحرص على تنظيم العمل في مجموعات كاملة ومجموعات صغيرة وأعمال فردية، مع إعطاء الوقت الكافي للأطفال للقراءة والكتابة بشكل مستقل لفترات طويلة من الوقت.

ويهيئ نظام اللغة التكاملية الفرصة للتقييم المستمر، حيث يجمع المعلمون نماذج من أداء العمل بشكل يومي، كما يلاحظون ويدونون سلوك الأطفال، ويسجلونها بالصوت والصورة بالنسبة للأداءات المختلفة ويحتفظون بها بما يشبه البورتفوليو (portfolio) بالنسبة لكل طفل. ويشارك عادة في عملية التقييم هذه الآباء الذين تعقد معهم اجتماعات دورية لمناقشة البرنامج التعليمي.

ولكن، هل يعني هذا أنه لا مكان للتعليم المباشر للغة، أو للتدرب على مهارات القراءة والكتابة بشكل منفصل. لقد أدى سوء الفهم لفلسفة اللغة الكاملة من قبل بعض المعلمين إلى إهمال تعلم سلسلة من المهارات تتطلبها القراءة والكتابة، وكان من المفروض تحقيق ذلك من خلال الانغماس في الأدب والكتب المطبوعة والتدريس العفوي والمفاهيمي للمهارات.

وهكذا تعالت الأصوات من قبل بعض المعلمين وأولياء الأمور تطالب بضرورة اللجوء إلى الأسلوب المباشر في تعليم القراءة والكتابة، مع التركيز على الأصوات التي تتكون منها الكلمات (الإدراك الفونيمي)، واكتساب القدرة على استقطاع الأصوات من الكلمات وإعادة مزجها بعضها ببعض. وقد وجد المهتمون بالطريقة الأفضل لتعلم القراءة والكتابة، أرضية مشتركة بين مؤيدي اللغة الكاملة والمنادين بضرورة الاعتماد على علم الأصوات. أي بين أنصار "الفهم – الغاية – المعنى" من ناحية و"الأصوات والآليات" من ناحية أخرى. وتعتمد هذه الطريقة على تقديم نشاطات ذات معنى لا تغفل تعليمات علم الأصوات واستراتيجيات الفهم وتعليمات معاني الكلمات والقراءة وتقنية الكمبيوتر، وتسير بطريقة كل – جزء – كل.

وهذا يذكرنا بالجدل القائم حتى يومنا هذا بين اللغويين حول الطريقة الجزئية (تعليم الحروف) والطريقة الكلية (تعليم الكلمات) والطريقة التوليفية (الكلمات أولاً ثم الحروف ثم الكلمات، وأخيراً الطريقة التكاملية التي اهتدى إليها اللغويون العرب في النصف الأول من القرن الماضي، وتعتبر اليوم أحدث طريقة لتعليم الأطفال القراءة والكتابة. ذلك أنه لا يتم تحويل الكلمات المراد للطفل تعلم طريقة قراءتها وكتابتها مسبقاً، ولكنها تتحدد من خلال الأنشطة التي يقوم بها الأطفال في البيت والروضة بأنواعها المختلفة في المجالات العلمية والاجتماعية والتعبيرية الفنية.

وهذا ينطبق على طبيعة منهج الأنشطة المتكاملة في الروضة، ومن الطبيعي أن تطبق هذه النظرية مع أطفال ما قبل المدرسة حيث لا يوجد تدريس شكلي نظامي. ولكن ما تطالب به النظرية التكاملية الحديثة هو أن يتبع هذا الأسلوب أيضاً في الصفوف الأولى من التعليم الأساسي.

أما بالنسبة للمبادئ التي تقوم عليها نظرية تعلم اللغة بشكلها المتكامل، فتتلخص في الآتي:

1- أن تعلم الأطفال يتم بشكل طبيعي وتلقائي

فالطفل الذي يتعلم القراءة في سن مبكرة قبل التحاقه بالمدرسة يفعل ذلك وهو يلعب بلعبة، وهو يتصفح كتب القصص التي تقرأ عليه، وهو "يقرأ" هذه القصص على العرائس والحيوانات المجسمة (المحشوة) في مجموعة لعبه... ونادراً ما يكون ذلك نتيجة لجهود الوالدين لتعليمه القراءة بشكل مباشر، أي بإعطائه دروس في القراءة والكتابة. والتعلم بشكل طبيعي يعني أنه يتم بنفس الطريقة التي يتعلم فيها الطفل التحدث. فلا أحد يجلس الطفل أمامه ويقول له "تحدث.. قل هذا ولا تقل هذا" فالطفل يسمع الأحاديث الشفوية من حوله ويتعلم بطريقته وبالنموذج المقدم كيف يتحدث.

فإذا طبقنا نموذج تعلم التحدث في بيئة الطفل الطبيعية في بيته على تعلم القراءة والكتابة في الروضة أو المدرسة، نجد أن هذا النموذج يشمل العرض(demonstration)، المشاركة(participation)، لعب الأدوار (role-playing) أو التدرب وأخيراً الأداء (performance).

وترجمة ذلك عملياً يعني إغراق غرفة الفصل بالمواد المكتوبة وعرض نماذج للقراءة والكتابة تشجع الأطفال على الاندماج في أنشطة تحتاج لذلك، ومساعدة الأطفال على أن يتحملوا مسئولية تعلمهم القراءة والكتابة، والإيمان بأن ذلك ممكن، وتقبل محاولاتهم التي تقترب من النموذج المطلوب وإتاحة الفرصة لهم لاستخدام المهارات اللغوية المختلفة والثناء على ما أنجزوه كمحاولة لمعرفة القراءة والكتابة بشكل أدق.

ومن المعروف أن الطفل يتعلم بشكل أفضل من الناس الآخرين "المهمين" في حياته مثل الوالدين والأخوة والأقارب والأصدقاء وغيرهم من الناس الذين يمثلون قيمة بالنسبة له ويحرص الطفل على أن يكون رأيهم فيه أنه "كفء". هذه الثقة في الآخرين "المهمين" يمكن أن تنتقل إلى معلمة الروضة إذا أظهرت أنها تثق في الأطفال وفي قدراتهم على التعلم وتجنبت إعطاء التعليمات والأوامر وقدمت المساعدة عندما يطلب منها ذلك.

2- يعرف الأطفال الكثير عن القراءة والكتابة قبل التحاقهم بالروضة

إن بدايات الدخول إلى عالم القراءة والكتابة (literacy) تكون في البيت حيث يدرك

الطفل بشكل طبيعي من تعامله اليومي مع هذه الآليات موقع القراءة والكتابة بالنسبة للأحداث الجارية والوظيفة التي تقوم بها. ويعادل ذلك ما اصطلح على تسميته في الماضي بالاستعداد للقراءة .(reading readiness)وتظهر هذه المهارة لدى الأطفال في أنشطة حياتية يقومون بها ومواقف تجعل من عملية القراءة ضرورة لإنجاز العمل. ونفس الشيء يمكن أن يقال بالنسبة لعملية الكتابة. ويختلف الأطفال فيما بينهم بالنسبة للسن أو الطريقة التي تحفز لديهم الإحساس بالحاجة إلى تعلم القراءة أو الكتابة.

3-باستطاعة جميع الأطفال تعلم القراءة والكتابة

إن قناعة المعلمة بأنه بإمكان جميع الأطفال تعلم القراءة والكتابة وتوصيل هذه "التوقعات" للأطفال يشجعهم على أن يحاولوا الوصول إلى ما تتوقعه منهم المعلمة التي تنجح بالدخول إلى قائمة "الناس المهمين" في حياة الطفل. أي أنهم يتبنون مفهوم المعلمة عنهم وعما يمكن أن يحققوه في هذا المجال. ولكي يحدث ذلك لابد أن تؤمن المعلمة بأن كل طفل يتعلم بطريقته الخاصة وتتيح الفرصة التي تساعد كل واحد من أطفالها على أن يتعلم بأسلوبه الخاص به. فعلى سبيل المثال يمكن للمعلمة أثناء "القراءة الجماعية" أن تعرض أكثر من طريقة ناجحة للقراءة دون التحدث عن ذلك مباشرة... فإذا قرأت كلمة لم يفهم الأطفال معناها تقول: "يمكن أن ننظر إلى الصورة" أو تقرأ الجملة مرة ثانية، أو نتركها ونكمل القراءة فقد نفهم معناها، أو نتعرف على حروف الكلمة (الاستهجاء).

نفس الشيء يمكن أن يقال بالنسبة للكتابة، هناك بعض الأطفال الذين لا يحسنون الرسم ولكنهم يلونون بشكل جيد. في هذه الحالة تتجنب المعلمة إكراه الطفل على الرسم وتتيح له فرصة التلوين مع التشجيع مما يعطي للطفل الثقة بالنفس وينعكس على قدراته في الرسم، وهذه خطوة نحو الكتابة.

4- يتعلم الأطفال القراءة والكتابة عندما تدمج مع أنشطة أخرى وتكون ذات معنى ووظيفة بالنسبة لهم

عندما عبر أحد الأطفال عن رغبته في عمل نقود "للبنك" في ركن الدراما الاجتماعية، واتجه إلى ركن الفن، قامت المعلمة بتوفير عينات من العملة الورقية (ربع جنيه/ نصف جنيه/ جنيه/ خمسة جنيهات/ عشرة جنيهات) حتى يتعرف الأطفال على شكلها وأندمجوا في عمل الأوراق المالية، أو على الأقل بعض منهم. فعندما تكون المواد والأدوات والأنشطة

والمحادثات نابعة من اهتمامات الأطفال، يبقى المنهج متكاملاً لا مقسماً إلى قطع متناثرة، وله معنى ووظيفة ويشجع الأطفال على الاندماج فيه بدلاً من الشعور بالملل.

5- يتعلم الأطفال بطريقة أفضل عندما تتاح لهم فرصة الاختيار

بعد فترة النشاط الجماعي الذي يكون فيه الاختيار للمعلمة، يترك للأطفال حرية اختيار ما يريدون القيام به والطريقة التي ينظمون فيها وقتهم. قد يختار البعض ركن المكتبة، بينما يختار طفلان القيام برسم صورة سوياً، وتختار مجموعة أخرى ممارسة نشاط في ركن اللعب الدرامي أو البناء بالمكعبات. وللمعلمة أيضاً اختياراتها.. فهي تنظم المكان وتوفر المواد والخامات واللعب وتتابع اختبارات الأطفال تسأل وتشجع وتوجه دون التدخل المباشر في اختيات الأطفال، كأن تسأل "ما اختيارك؟" هل تريد الاستمرار في هذا الاختيار أم تفكر في اختيار آخر؟ لماذا تقرأ هذا الكتاب بالذات كل يوم؟ حدثني عن الصورة التي رسمتها ...وهكذا".

وعادة ما تكون بعض الاختيارات مطلوبة بشكل دائم يومياً. فبإمكان المعلمة أن تطلب من الأطفال أن يكون ضمن اختياراتهم "القراءة" يومياً في وقت الاختيار الحر. ولكن تترك لهم حرية اختيار ما يقرأونه والأسلوب الذي يقرأون به. إذ تضع المعلمة أنواع مختلفة من المواد القرائية: كتب – مجلات – صحف، وتترك للطفل حرية اختيار المكان والزمان الذي يناسبه، وله أيضاً أن يختار إن كان سيقرأ لوحده أو مع زميل. بهذه الطريقة تضمن المعلمة أن الطفل سيقبل على القراءة باختياره، وهذا يعطيه الإحساس بالمسئولية ويحرص على النجاح فيه إضافة إلى أن إتاحة الاختيارات بصفة عامة تلبي حاجات الأطفال العقلية والاجتماعية والعاطفية لأن الاختيار ينبع من الحاجات والدوافع الخاصة بكل فرد.

6- أفضل تعلم يتم عندما يتعلم الأطفال كمجموعة في مناخ خال من التنافس

من الأخطاء الشائعة في تعاملنا مع الأطفال في الروضة أو المدرسة أننا نخلق جواً من التنافس بين المتعلمين بتعليقات من هذا النوع: "برافو يا... أنت عرفت الإجابة الصحيحة" أو "فكرة هائلة... صفقوا لفلان..." أو "أنا مبسوطة منك لأنك دائماً تجيب على أسئلتي..." لأن مثل هذه التعليقات تشجع الأطفال على التنافس لإرضاء المعلم والبحث عن إجابة وحيدة صحيحة، في حين أن الغرض الأساسي ينبغي أن يكون تشجيع الأطفال على التفكير وعلى التعبير بدون خوف من الخطأ عما يجول في خاطرهم ومشاركة هذه الأفكار مع زملائهم،

وترك المجال مفتوحاً لأكثر من إجابة صحيحة. فإذا اتبعت المعلمة هذا الأسلوب مع الأطفال في وقت النشاط الجماعي الموجه، فإن ذلك ينعكس على الأطفال في تعاملهم مع بعضهم البعض وهم يمارسون أنشطة حرة تتضمن القراءة والكتابة والرياضيات. إذ يعرضون على زملائهم ما قاموا به ويسألون رأيهم أو يستشيرونهم في أنسب طريقة لإنجاز عمل ما.

7- يتعلم الأطفال عندما يتحدثون ويمارسون أنشطتهم في إطار اجتماعي

استكمالاً لفكرة التعلم في مجموعة "متحابة" لا متنافسة ينبغي تشجيع الأطفال على التحدث فيما بينهم عما يفعلونه، عما يقرأون من كتب أو يكتبون، سواءً كانت الأنشطة مرتبطة بالمفاهيم الرياضية أو العلمية أو ذات طبيعة فنية أو في ركن اللعب الدرامي أو غيره من أنواع اللعب.

فمعظم البرامج التي تقدمها الروضات في وقتنا الحالي تتمركز حول منهج يسعى إلى تنمية اللغة والتفكير، أو إلى التعلم من خلال التفكير واللغة. وأفضل استخدام للغة يتم عادة في إطار اجتماعي، وفكر المجموعة بالتأكيد أفضل من تفكير طفل أو فرد يعمل في معزل عن الآخرين.

نظريات حول اكتساب الطفل للمهارات اللغوية

إذا رجعنا للطريقة "الطبيعية" التي يتعلم بها الطفل الكلام، نجد أنها تتضمن مجموعة من العناصر أو العمليات التي يمكن أن تسترشد بها معلمة الروضة لمساعدة أطفالها على اكتساب المهارات اللغوية الأخرى بما فيها القراءة والكتابة ضمن الأنشطة المتعددة التي يمارسها الطفل في حياته اليومية العادية في البيت والروضة. وهذه العناصر هي:

1- الاستغراق/ الانغماس immersion
2- عرض النماذج demonstration
3- المشاركة engangement
4- التوقعات expectation
5- تحمل المسؤولية responsibility
6- التقريب approximation
7- الاستخدام use
8- رد الفعل response

1- الانغماس

منذ أن يولد الطفل وهو منغمس في اللغة المتوقع منه أن يتعلمها. فهو يسمع أفراد الأسرة وهم يتحدثون، يسمع التلفاز والراديو، يسمع أحاديث في المحلات التي يدخلها مع والدته أو أسرته، وفي الشارع وعبر الهاتف، وعندما يتحدث إليه الآخرون.

بنفس الطريقة ينبغي تعليم الطفل القراءة والكتابة.. هناك الكثير من المواد المطبوعة التي يمكن أن تعرض في غرفة الفصل: الكتب الكبيرة المصورة، الأغاني والأناشيد، الرسومات واللوحات والخرائط وغيرها مما يتوفر عادة في فصل روضة، بالإضافة إلى أدوات الكتابة مثل الورق بأنواعه، الأقلام الرصاص والأقلام الخشبية الملونة والأقلام الشمعية والشينية وألوان الماء والزيت والباستيل، ليس فقط في ركن الكتابة ولكن في جميع أنحاء الغرفة. فعلى سبيل المثال، هناك علامات أو لوحات (يفط) تبين محتويات العلب على الرفوف أو عدد الأطفال المسموح لهم بالتواجد في ركن ما في نفس الوقت، أو قواعد لعبة ما، أو نوعية الكتب الموجودة على رف من رفوف مكتبة الفصل.

2- عرض النماذج

لا يكفي الانغماس في اللغة ليصبح الطفل "قارئاً وكاتباً"، إذ لابد من تقديم عروض أو نماذج للكتابات أو الأفعال التي يمكن أن يتعلم منها الطفل، ليس على شكل دروس بل كجزء من الأنشطة المختلفة التي يمارسها الأطفال خلال اليوم مثل الأنشطة الفنية والدرامية والأنشطة المرتبطة باكتساب المفاهيم الرياضية والعلمية.

وتحرص المعلمة على تقديم نموذج لغوي سليم دون المبالغة في الارتقاء باللغة، حتى يشعر الطفل بأن باستطاعته استخدام نفس التعبيرات. فيكفي مثلاً أن تقول المعلمة للطفل وهي تقدم له قطعة من البسكويت "هل تريد بسكوته؟" وعندما تسمع طفلة تتحدث عن قطتها المريضة، يمكن أن تعلق بتعاطف حقيقي "كم أنا حزينة أن قطتك مريضة.." أمثلة أخرى لنماذج لغوية توفرها المعلمة للأطفال وهم منغمسين في أنشطتهم المتنوعة:

- تقرأ مع طفل ما كتبته والدته للمعلمة بخصوصه.
- تكتب أسماء الذين لعبوا بالعربة داخل الفصل حتى يأخذ كل طفل دوره.
- تشير إلى بعض الكلمات المكتوبة بخط كبير في نص معين...
- تكتب بخط كبير على السبورة أو لوحة تعلق في أحد الأركان أمام الأطفال مع قراءة ما يكتب بصوت عالٍ.

3- المشاركة

بالرغم من أن الطفل يتعرض للنماذج منذ ولادته إلا أن هذه النماذج لا تمثل فرصاً للتعلم إلا إذا شارك الطفل فيها. ويشارك المتعلم في الخبرة أو النموذج عندما تكون ذات معنى بالنسبة له وتؤدي غرضاً، وعندما يشعر أن بإمكانه النجاح فيما يؤديه وأن الخبرة التي يخوض فيها سينتج عنها نتائج إيجابية.

مثال:

يطلب من الأطفال اختيار الأشعار والأغاني التي يحبونها لقراءتها سوياً ويتم تشجيعهم على أن يكبوا "أشعارهم" على اللوحات الخاصة بهم، على كتابة "اليفط" التي سيحتاجون إليها في اللعب الدرامي كما يمكن أن يقوم الأطفال بتمثيل قصة من كتبهم الكبيرة.

4- التوقعات

على المعلمة أن ترفع من مستوى توقعاتها فيما يتعلق بعملية القراءة والكتابة كأن تتوقع بأن يحسن جميع الأطفال القراءة والكتابة بغض النظر عن المستوى الذي وصلوا إليه، وذلك بأن تطلب منهم كل يوم القراءة والكتابة بأبسط صورها وتعاملهم على أنهم قراء و"كتاب".

5- تحمل المسئولية

يقول" (Cambourne 1989, p.37) ينبغي على جميع الأطفال تعلم التحدث.. وهم الذين يتحملون مسئولية اختيار النماذج التي يقلدونها ويقررون أي من جوانب اللغة الشفوية يركزون عليها في لحظة ما".

وبالرغم من أنها مسئولية المعلمة أن توفر أفضل الظروف لتعلم اللغة في غرفة الفصل، إلا أن المسئولية تقع على الطفل لاختيار الأنشطة المرتبطة بالقراءة والكتابة بما يحقق احتياجاته. فعلى سبيل المثال تعرض المعلمة مراراً وتكراراً الطرق المختلفة لكتابة كلمة ما. وعلى الطفل أن يختار الطريقة التي تتمشى مع طبيعة نموه... فالأطفال "يشخبطون" أو يكتبون بعض الحروف المتناثرة، أو يكتبون الحروف التي يعتقدون أن الكلمة تتكون منها، أو يسألون بعض أصدقائهم، أو يجدون الكلمة مكتوبة في لوح ويحاولون نسخها أو يتوجهون للمعلمة بما كتبوا ويتحدثون معها عن صحة ما أنجزوا.

6- التقريب

عندما يبدأ الطفل بالحديث وينطق بعض الكلمات بطريقة تقترب من النطق الصحيح، فإن

الآباء لا يصرون على تصحيح النطق كل مرة، بل يدركون ما يريده ويقدمونه له من نطق الكلمات بطريقة صحيحة. على سبيل المثال: عندما تقول منى "كوته" تأتي الأم بقطعة بسكويت وتقول "خذي يا منى البسكوته أهي" أو يطلب عمر "كله دي" فيناوله، والده الكرة ويقول "آدي الكورة"....

بنفس المنطق ينبغي أن يتعلم معلمي الأطفال الصغار أن يتقبلوا النطق أو الإجابة التي تقترب من "الصحيح" وهذا ليس بالسهل بالنسبة لهم، حيث يطلب من المعلمين عادة أن يدربوا التلاميذ على "الاتقان"... ولكن مرحلة رياض الأطفال ليست بمرحلة الإتقان، وإنما ينبغي إتاحة الفرص للأطفال للمحاولة والخطأ (المجازفة) أن يحاولوا إعطاء الإجابة ولو بشكل تقريبي، أن يصححوا أنفسهم مع تقدمهم في النمو والتعلم دون خوف من المحاسبة في كل مرة يفتحون أفواههم للتحدث...

7- الاستخدام

يتعلم الأطفال التحدث بالتحدث وكذلك القراءة بالقراءة والكتابة بالكتابة.. أي أن الطفل يتعلم أن يقرأ الصور أو الشكل المطبوع أو الكلمة المطبوعة ولو كان بالخطأ إلى أن يقرأه بشكل صحيح ويشخبط أو يقترب من أشكال الأشياء فالحروف إلى أن يكتب بالفعل..

8- رد الفعل

أن أفضل وقت لتعليم القراءة أو الكتابة يكون عندما ينغمس الأطفال في أحاديث وأنشطة مختلفة وعندما يتلقون ردود أفعال لما يقومون به. فالإجابة على أسئلة الأطفال أو التعليق على ما يقومون به، أو الاستجابة لطلباتهم مثل تعليق رسوماتهم على اللوحة الجماعية، أو أخذ صورة للمبنى الذي أقاموه باستخدام البلوكات، أو كتابة كلمة أو كلمات على الرسم الذي أنجزوه، أو التحدث معهم حول موضوع أثاروه وأبدوا اهتماماً به، كلها ردود أفعال تقرب الأطفال من القراءة أو الكتابة.

نموذج لعملية التعلم "الطبيعي"

يتخلص النموذج في التدرج من موقف المعلمة كقائد تقدم النموذج(demonstration) إلى المشاركة بين الاثنين المعلمة والطفل "المتعلم" (participation) ثم الممارسة والتدرب من قبل الطفل (practice) وأخيراً الأداء أو لعب الدور (performance) من قبل الطفل.

في جميع المراحل تقف المعلمة بجانب الطفل تشجع وتوفر الإمكانات للتعلم، وتتراجع للخلف شيئاً فشيئاً حتى يتعلم الطفل كيف ينظم نفسه ووقته (self-regulating learner).

وأنسب وقت لعرض النماذج لعمليات القراءة والكتابة هو وقت القراءة المشتركة (shared reading) حيث يشترك جميع الأطفال في الأنشطة اللغوية والتي تتضمن الأغاني والقصص والأشعار التي يمثلها الأطفال بشكل درامي، ويستمتعون بالنغم والأحداث، ويناقشونها مع التركيز على المعنى لا على التفاصيل، وبدون إثارة التنافس بين الأطفال... ومع أن المشاركة من الجميع إلا أن كل طفل وبتلقائية تامة يختار الجزء الذي يريده من الخبرة المشتركة لينجز عملاً خاصاً به وبالطريقة التي تناسبه، وذلك خلال فترة النشاط الحر(choice-time).وقد يختار الطفل أن يمارس مع زميل له نشاطاً ما، المهم ألا تتدخل المعلمة ولا رقيب ولا منظم أو جمهور إلا الطفل بينه وبين نفسه بحرية تامة. ويتناول الأطفال مع المعلمة الأدوار في المرحلة الأخيرة (sharing time -performance) حيث يعرض الأطفال ما انجزوه ويعلقون على أعمال بعضهم البعض، بينما المعلمة تتعلم وتشارك. وعندها نعرف أن الأطفال تعلموا، حيث أن الطفل يعرض عادة عندما يشعر بأنه حقق إنجازاً يريد أن يشاركه فيه الآخرون.

نموذج (Holdaway) لتعلم القراءة والكتابة بشكل طبيعي(*)

	الأنشطة الصفية	الروتين اليومي	الدور القيادي
1	عرض النماذج Demonstration	قراءة جماعية Shared reading	المعلمة
2	المشاركة Participation	قراءة جماعية Shared reading	المعلمة/ المتعلم
3	التدريب والممارسة Practice	وقت الاختيار الحر Choice time	المتعلم
4	الأداء Performance	وقت المشاركة Sharing time	المتعلم

(*)Holdaway, Don (1990): "The Structure Of Natural Learning As A Basis For Literacy Instruction' .In Sampson (Ed.) The Pursuit Of Literacy: Early Reading And Writing. Dubuque. IA: Kendall/Hunt.

تنظيم المكان والوقت للقراءة والكتابة

أولاً: المكان

بالرغم من أن البرنامج المعمول به في الروضة برنامج متكامل يشمل جميع جوانب الخبرة التي يحتاج إليها طفل المرحلة، والعمل يسير بنظام اليوم المتكامل(integrated day) بحيث لا يوجد فواصل أو حصص أو جرس يفصل ما بين الحصة والأخرى، بل أنشطة مترابطة تكمل بعضها البعض، إلا أن تنظيم المكان والزمان والأدوات يساعد على ضمان توفير وتنظيم الخبرات اللازمة للأطفال، وعلى متابعة ما يقومون به خلال يوم من أيام الروضة.

ولا يعني هنا بالتنظيم إيجاد نظام جامد وساكن بل المقصود به أن توفر المعلمة المناخ والوسائل اللازمة لممارسة الأنشطة المختلفة التي تعتبر ضرورية وحد أدنى لطفل الروضة، مع الحرص على إدخال التعديلات اللازمة كلما دعت الحاجة وكلما زادت قدرة الأطفال على تنظيم أنطتهم بأنفسهم.

ويمكن أن تبدأ المعلمة بعدد محدد من الأركان أو مراكز الاهتمام أو مراكز التعلم، أياً كانت التسميات، تضيف إليها مراكز أو مساحات أخرى مع تنوع خبرات الأطفال وقدراتهم واهتماماتهم.

فمن مجالات التعلم التي تحتاج إلى إفراد مكان بشكل دائم: القراءة – الكتابة – الرياضيات – الفنون – اللعب الدرامي، يضاف إليها طاولة تناول الوجبات الخفيفة، ومكان للنشاط الجماعي، وربما طاولة الرمل إذا سمح المكان بذلك. أما "الأركان" أو المراكز التي يمكن إضافتها فيما بعد، وحسب ظروف كل فصل، فهي: مسرح العرائس – طاولة الماء – ومراكز اهتمام مرتبطة بمنهج العلوم تحوي أشياء مثل قطع المغناطيس والعدسات المكبرة والحشرات، وحوض للأستنبات وآخر للسمك، ولوازم إجراء التجارب العلمية البسيطة. ويهمنا من هذه المراكز هنا ما يتعلق بالمساحات المخصصة لأعمال القراءة والكتابة.

(أ) منطقة القراءة

وهي منطقة تحتل جزءاً كبيراً من غرفة الفصل ومغطاة بالسجاد، لأنه في هذه المنطقة يتم عرض النماذج ويشارك الأطفال بالقراءة في أوقات القراءة الجماعية والقراءة الحرة،

كما أنها المنطقة التي يعود إليها الطفل في نهاية اليوم لعرض ما قام به على بقية الأطفال بغرض المشاركة.

أما بالنسبة للتجهيزات والأدوات والخامات، فإن هذا الركن يحتاج إلى: سبورة بيضاء أو لوحة فلين أو سبورة مغناطيسية توضع عليها قائمة بالمطلوب عمله في ذلك اليوم، ولوح (أنا اهتم/ I care) يسجل عليه الأطفال مراكز الاهتمام التي مارسوا فيها أنشطة خلال اليوم في فترة الاختيار الحر. بالإضافة إلى بعض المقاعد المريحة (وقد يكون من بينها كرسي هزاز) والوسائل والمواد التي يحتاج إليها الأطفال خلال القراءة الجماعية أو المستقلة وتشمل الكتب الكبيرة، والأشعار والأغاني (جميعها بخط كبير واضح) بالإضافة إلى لوح كبير وأقلام عريضة (markers) ومؤشر، وبعض الكلمات والحروف التي قد يحتاج إليها الأطفال للكتابة. والأوراق بأنواعها وخامات اللصق لتعليق اللوحات والرسومات والكتابات.. كما يحتاج هذا الركن إلى حامل للكتب أو أرفف مفتوحة عريضة تتسع للكتب الكبيرة والأوراق الخاصة بالكتابة، وحامل آخر للأشعار والأغاني والمصورات المرتبطة بموضوع اليوم وقد يتسع المكان لعرض إنتاج الأطفال حول ذلك الموضوع. أما باقي الكتب فإنها توضع في صندوق تحت الحامل أو تعرض على رفوف بجانب الحامل مع بعض المجلات والصحف اليومية والقواميس بأنواعها. ويقوم الأطفال عادة بتنظيم هذه المجموعات مع مواد القراءة وعرضها حسب الحاجة في أماكن العرض المختلفة المنتشرة في جميع أنحاء الغرفة.

كما يتوفر في هذه المنطقة طاولة "للاستماع" تتسع لأربعة أطفال على الأقل وعليها مسجل، وسماعات الأذن وأشرطة سجلت عليها القصص أو الأغاني ونصوص أخرى بنسخ كافية.

(ب) منطقة الكتابة

في منطقة أو ركن الكتابة توضع طاولة وحوالي ستة كراسي أو أكثر أو أقل بقليل حسب المساحة المتاحة في غرفة النشاط أو الفصل. كما يمكن إضافة درج (desk) أو اثنين لمن يفضل من الأطفال أن يعمل بمفرده أو بصحبة زميل. كما يزود هذا الركن بمجموعة من الأرفف لتوضع عليها لوازم الكتابة مثل الورق المسطر والورق السادة وأقلام الرصاص والأقلام الملونة وختم للتاريخ. ومع الوقت تضاف أنواع جديدة من الخامات لتلبية حاجات الأطفال المتنامية. ويحتاج هذا الركن أيضاً إلى صندوق ملفات (file-box) من البلاستيك أو

الخشب لحفظ أعمال الأطفال. أما بالنسبة للحروف، بصورها المختلفة، فتصنع من الورق المقوى أو البلاستيك أو الخشب وتوضع في دولاب مفتوح بجوار طاولة الكتابة في مستوى نظر الأطفال. ويقوم الأطفال عادة بوضع أعمالهم من رسم وكتابة وغيرها في ملفاتهم الخاصة المرتبة أبجدياً وقد كتبت أسماؤهم عليها ووضعت في الصندوق الخاص بذلك، لتكون في متناول الأطفال حتى يطلعوا عليها من حين لآخر ويتعلموا كيف يكونوا مقومين لأعمالهم وتقدمهم.

ثانياً: الوقت

يختلف التوقيت والزمن المخصص للأنشطة المرتبطة بعمليتي القراءة والكتابة باختلاف النظام المتبع بالروضة، وعدد الساعات التي يقضيها الأطفال بها. ولكن بصفة عامة، جميع الروضات تخصص ما بين (10–15) دقيقة لاستقبال الأطفال في بداية اليوم يتبعها (15–25) دقيقة مما يعرف بوقت "الحلقة" حيث يتجمع الأطفال حول المعلمة ويدور بينهم حديث بمشاركة وتوجيه من المعلمة حول ما يفضلون القيام به في ذلك اليوم من أنشطة تتصل بموضوع أو مواضيع معينة. وفي النموذج الذي عرضناه أعلاه، يتم تخصيص حوالي نصف ساعة للقراءة المشتركة أو الجماعية (shared-reading)، تترك بعدها للأطفال حوالي الساعة للاختيارات الحرة (choice-time)حيث يمارسون ويتدربون على ما طرح من أفكار ومهارات في الوقت المخصص للنشاط الموجه (الحلقة). ويتجمع الأطفال مرة أخرى لعرض ما قاموا به، ومناقشة بعضهم البعض في أعمالهم (sharing time)لمدة (10–15) دقيقة تقريباً. وعادة ما يستمع الأطفال إلى قصة في نهاية اليوم قبل الانصراف. يتخلل ذلك بالطبع أوقات لتناول وجبة خفيفة وللعب في الخارج وتنظيم الغرفة وإعادة اللعب والأدوات إلى أماكنها الصحيحة وغير ذلك من الأنشطة الروتينية أو الأنشطة المرتبطة بأحداث جارية أو مناسبات معينة.

يلاحظ في نموذج التقسيم أعلاه أكثر من فرصة للقراءة والكتابة منذ بداية اليوم. ففي فترة الاستقبال يبدأ الأطفال بإثبات حضورهم بقراءة أسماؤهم ووضعها على "لوحة الحضور". والأفضل من ذلك كتابة أسمائهم على كشف الحضور التي تعده المعلمة وتكتب أعلاه اسم اليوم والتاريخ ثم تترك للأطفال، عندما يحضرون تباعاً، الكشف ليكتبوا عليه أسماءهم. تلاحظ المعلمة الأطفال وهم يكتبون: هل يعرف الطفل كيف يكتب اسمه بشكل صحيح؟ هل يحتاج أحدهم إلى مساعدة في البداية؟ هل يكتب الطفل باليد اليمنى أو

اليسرى؟ الطريقة التي يكتب بها الطفل حروف اسمه، هل النسب بين الحروف سليمة؟ هل يكتب الطفل اسم والده أو عائلته؟ مثل هذه الملاحظات تعين المعلمة في تخطيطها لمساعدة كل طفل من أطفالها على تعلم الكتابة بشكل سليم.

عندما تكتمل القائمة تقوم المعلمة بكتابة اسمها أيضاً على الكشف وتقرأ القائمة... يحب الأطفال سماع أسمائهم ضمن "المجموعة".

فإذا انتقلنا إلى وقتالحلقة نجد أن المناقشة والتحدث والمشاركة أو الاختلاف في الرأي هو السائد. فالأطفال يناقشون جدول العمل ويتفقون على توزيع الأدوار وتتاح بعض الفرص للقراءة عندما تكتب المعلمة على السبورة ما يتم الاتفاق عليه. من حين لآخر، يحضر الأطفال بعض الكتب أو اللعب من البيت لتبادلها مع الآخرين ويجري عرضها في حلقة الصباح كما تقرأ المعلمة بعض الرسائل القصيرة المرسلة من البيت إليها والتي يتم تجميعها في سلة خاصة بذلك.

أما في فترة القراءة المشتركة أو "نقرأ معاً"، فالفرصة كبيرة لزيادة مهارة القراءة لدى الأطفال، وقد يختار بعض الأطفال كتابة بعض الكلمات من الكتاب الذي تمت القراءة منه أثناء الوقت المخصص للأنشطة الاختيارية بالإضافة إلى القراءة.

هذه بعض الأمثلة لتنمية مهارتي القراءة والكتابة بشكل منظم نسبياً وشبه يومي. إلا أن هناك مناسبات وأنشطة عديدة تؤدي هذا الفرض بشكل تلقائي وعفوي أثناء الأنشطة الأخرى مثل التمثيل الدرامي ومسرح العرائس والأنشطة الفنية والأنشطة المرتبطة بتنمية المفاهيم الرياضية والعلمية والتي تعرض فيها النماذج ويتم التحدث عنها وقراءة كلمات وجمل متصلة بها.

ولأهمية "المشاركة في القراءة" بالنسبة لتشجيع الأطفال على تعلم القراءة على اختلاف استعداداتهم واهتماماتهم في هذا المجال، نقدم الفقرة التالية.

القراءة مشاركة

إن ما يستطيع أن يفعله الطفل اليوم بالتعاون مع زملائه يستطيع أن يفعله غدا لوحده (فايجوتسكي) والشعار الذي نرفعه جميعاً إقرأ مع طفلك بالنسبة للوالدين وباقي أفراد الأسرة يصبح "إقرئي مع أطفالك" بالنسبة لمعلمة الروضة.

فوقت القراءة الجماعية هو الوقت الذي تعرض فيه المعلمة أنواع مختلفة من القراءة

والكتابة. هو الوقت الذي يشارك فيه جميع الأطفال بأنشطة لغوية متنوعة من مناقشة وتمثيل درامي للقصة أو الأغنية أو النشيدة، إلى قراءة أو كتابة بعض الكلمات التي جاءت بخط كبير وواضح في الكتاب الذي تقرأه المعلمة وهي تجلس في الوسط وفي مواجهتها الأطفال يتابعون حركة أصابعها وهي تشير إلى الكلمات ويستمعون إلى لفظها الصحيح لتلك الكلمات ليقرنون الشكل بالصوت، مع إدراكهم لمعنى الكلمات والجمل والنص بشكل عام. وتتغير الأغاني التي يتغنى بها الأطفال من أسبوع لآخر، وكذلك الكتب التي تقرأ مع الأطفال باختلاف الاهتمامات والموضوعات التي تجري حولها الأنشطة. وعادة ما تعرض الأغاني والأناشيد والقصص وكتب الأطفال بحجمها الكبير على حامل للكتب، ليقوم الأطفال باختيار ما يفضلون من بينها. وتراعي المعلمة أن تتغير المجموعة المعروضة باختلاف الموضوعات والاهتمامات، كما ذكرنا، من أسبوع لآخر حتى لا يمل الأطفال وحتى تكون هذه النصوص المكتوبة مرتبطة بموضوعات النشاط. قد تترك المعلمة بعضاً منها وتستبدل البعض الآخر، المهم أن تتغير الصورة التي يراها الأطفال. ولا مانع من أن يشارك الأطفال فيما يعرض من نصوص بكتب من عندهم، فهذا يعمق الشعور "بالمشاركة".

أهداف وفوائد المشاركة في القراءة

في موقف القراءة المشتركة أو الغناء المشترك يشعر الأطفال بأنهم مجموعة واحدة متحابة لا متنافسة تقرا أو تغني معاً في انسجام. ولكن ردود الأفعال الفردية وتعليقاتهم تعكس مستوياتهم الفعلية وتظهر أن الطفل رغم مشاركته الجماعية إنما يختار من النشاط المشترك ما يتفق مع قدراته والمستوى الذي وصل إليه. فهناك الطفل الذي يتابع حركة شفاه المعلمة، والطفلة التي تندفع في الغناء وصوتها واضح في المجموعة، والطفل الذي يشاهد الصور ويتمتم الكلمات فيما بينه، والطفلة التي تكتفي بالاستماع.. إن الجو الذي تخلقه المشاركة في الغناء أو الخبرة يحفز على القراءة، دون إغفال الاحتياجات والقدرات الفردية. ويمكن تلخيص فوائد المشاركة في القراءة على النحو التالي:

- تنمي في الفصل روح الجماعة الحريصة على تعلم اللغة القومية التي تنتقل من جيل لجيل.
- تنمي الشعور بأن كل واحد يمكن أن يتعلم من الآخرين ويسهم في تعلمهم.
- النظر إلى اللغة على أنها تقوم بوظيفة اجتماعية.

- تعطي الفرصة للأطفال لأن يختار كل واحد منهم ما يعنيه شخصياً، وما يمتعه ويؤدي وظيفة له، ويشارك في ذلك الأطفال الآخرين.
- يشعر الأطفال "وكأنهم يقرأون".
- تدخل الأطفال "عالم القراءة" بكل الخبرات المتضمنة فيه، وتعرفهم على نوع من اللغة تختلف عما يستخدمه في حياته اليومية.
- تعطي الفرصة لكل طفل لأن يختار من بين المعروض أسلوب تعلم اللغة الذي يناسبه.
- تشعر جميع الأطفال بأن بإمكانهم أن يكونوا "قارئين" مهما اختلفت مستوياتهم.
- تعطي فرصاً يومية للمعلمة لأن تقوم بعرض النماذج التي تراها ضرورية كخطوة نحو القراءة.

حتى "قراءة ما قبل النوم" لها فوائدها في وضع الطفل في "موقف القارئ" (literacy set). فالعوامل التي تمهد الطريق إلى القراءة والكتابة تتضمن:

- عوامل مرتبطة بإثارة الدافعية.
- عوامل متصلة باللغة.
- عوامل إجرائية.

وتشير العوامل المرتبطة بالدافعية إلى استمتاع الطفل بالكتب وتقديره لها واهتمامه بالكلمة المطبوعة سواء كان ذلك في إشارات أو إعلانات أو برامج تليفزيونية أو أسماء مأكولات وأشياء أخرى في أكياس وعلب وغيرها.

أما العوامل المرتبطة باللغة فإنها تتصل بزيادة قدرة الطفل على فهم اللغة المكتوبة وهي تقدم له بشكل شفوي من خلال القراءة. ومع نمو هذه القدرة تصبح القراءة أكثر متعة للطفل لأن بإمكانه فهم معنى ما يقرأ. فكما أشرنا سابقاً، فإن المعنى هو أكثر ما يحفز الطفل للقراءة وليس الكلمات المفردة. وتشمل العوامل الإجرائية إمكانية استغلال الطفل لما يقرأ كأن يستطيع فهم حبكة القصة أو أن يتنبأ بما يمكن أن يحدث وأن يبتكر الصور الخيالية مستعيناً بما يقرأ أو يقرأ عليه.

هناك بعض ما يمكنه أن تقوم به المعلمة في فترة "القراءة المشتركة" لزيادة مهارة الطفل في فهم واستخدام النص المكتوب. على سبيل المثال: تنبيه المعلمة الأطفال إلى بعض الأمور بالنسبة للكتاب مثل التعرف على:

- الغلاف الأمامي للكتاب.
- الغلاف الخلفي.
- طريقة مسك الكتاب وتصفحه.
- التمييز بين الكتابة والرسم.
- قراءة العنوان.
- قراءة اسم المؤلف.
- القراءة من اليمين إلى اليسار (أو من اليسار إلى اليمين باللغة الأجنبية).
- معرفة الفرق بين الحرف والكلمة والجملة.
- الانتباه إلى وجود مسافة بين الكلمة والأخرى.
- تعدد شكل الحرف حسب موقعه من الكلمة.
- وجود التشكيل في بعض النصوص.
- وجود الوقفات (النقطة، الفاصلة) وتشديد بعض الحروف.

وفيما يلي بعض الأساليب التي ثبت نجاحها في تشجيع الطفل على القراءة وعلى تنمية الاهتمام بالاستماع إلى القصص التي تلقى عليه:

1- توفير كتب مناسبة للأطفال في كل مكان: في البيت، في الحضانة، في الروضة ...إلخ.
2- تقديم الكتب بشكل جذاب غلاف جميل ومتين وصور زاهية وكتابة بأحرف كبيرة وواضحة تشجع الطفل على التقاطها وقراءتها والاستمتاع بها كما يستمتع بلعبة أو ببرنامج رسوم متحركة على شاشة التليفزيون.
3- تقديم قدوة ونموذج جيد من قبل الراشدين مثل الوالدين والمعلمين وغيرهم، بأن يقبلوا على القراءة ويجدوا الوقت لذلك فلا تكون القراءة في نهاية قائمة اهتماماتهم.
4- توفير كتب متنوعة في مجالات الاهتمام المختلفة بحيث يجد كل طفل ما يستهويه بينها.
5- عند القراءة للأطفال ينبغي اختيار المكان المناسب لذلك مكان هادئ وجلسة مريحة، ومشاركة الطفل فيما يقرأ. فالقراءة خبرة فيها مشاركة.

6- تشجيع الأطفال على أن يشتركوا في قراءة كتاب واحد، وأن يتحدثوا فيما بينهم عما يرونه في الكتاب، وسؤال الأطفال عن الكتب التي يقرأونها.

7- تشجيع الأطفال على إحضار كتب من البيت وعلى أخذ كتب معهم من الروضة للبيت. ويغلف الكتاب قبل إرساله مع الطفل وتوضع بداخله بطاقة يكتب فيها ولي الأمر الذي يقرأ الكتاب مع الطفل رأيه في الكتاب والأجزاء التي أحبها الطفل بشكل خاص.

8- دعوة أولياء الأمور لحضور قراءة قصة على الأطفال في الروضة، وسيرى الآباء بأنفسهم كيف يستمع أبنهم وابنتهم للقصة بكل انتباه ويستمتعون بذلك.

9- تشجيع الأطفال على رسم شخصيات القصة وعمل غلاف جديد لكتاب ما وعرض أعمالهم.

10- تشجيع الأطفال على تمثيل القصة هم أنفسهم أو باستخدام دمى ومسرح عرائس.

11- إتاحة الفرصة للأطفال للقراءة بشكل فردي، بأن يجلس الجميع بهدوء ومع كل واحد منهم كتاب يقرأ فيه وكذلك تفعل المعلمة لفترة قصيرة في حدود خمس دقائق.

12- اقتناع المعلمة بأهمية القراءة ومعرفتها محتوى الكتب المختلفة الموجودة بالروضة والفصل حتى تساعد الطفل على اختيار الكتاب المناسب.

13- عدم فرض القراءة على الأطفال، فالطفل يحب أن يعمل الأشياء التي يشعر برغبة داخلية لعملها.

14- تشجيع الأطفال على قراءة الإعلانات على المحلات وعلى الأغلفة وعلى شاشة التليفزيون ليشعروا بقيمة القراءة.

لا تنتهي فرص تعلم القراءة بانتهاء الوقت المخصص للأنشطة الموجهة أو وقت القراءة المشتركة"، على العكس فإن الأنشطة الفردية التي يمارسها الأطفال سواء بتوجيه من المعلمة أو بالاختيار الحر، تنطوي على العديد من الفرص لتعلم القراءة والكتابة.

فلو أخذنا على سبيل المثال النظام الذي عرض من قبل، حيث يعطي الطفل وقتاً للاختيار (choice time)، يستغرق عادة ما يقرب من ساعة من الزمن، فإن الاختيارات ليست جميعها حرة. عادة ما يطلب من الطفل إنجاز بعض الأعمال المتصلة بالقراءة والكتابة والحساب بالإضافة إلى اختياراته الخاصة، وتترك له حرية اختيار الوقت الذي ينجز فيه

المطلوب (اختيارات المعلمة). فقد يبدأ بالأعمال الفنية أو بركن الدراما الاجتماعية أو بتناول وجبه خفيفة أو اللعب بمكعبات البناء... ولكن يدرك تماماً أن هناك بعض الأعمال المطلوبة والتي أسمتها المعلمة (I CARE) بمعنى أنها يهمها أن ينجزها الطفل خلال هذه الفترة، وهذا أفضل من تسميتها بأعمال "إجبارية" أو أعمال لابد من الانتهاء منها قبل الانطلاق نحو الأنشطة الاختيارية. وحتى الأنشطة الاختيارية مثل الرسم أو البناء بالمكعبات أو التمثيل والدراما فإنها تنمى بطريقة غير مباشرة الاستعداد للقراءة والكتابة.

وعادة ما تخطط المعلمة للأنشطة الاختيارية، ولها أكثر من دور خلال هذه الفترة، فهي:

- تعد البيئة التعليمية وتنظم الاختيارات بما يخدم العملية التعليمية.
- تسهل عملية انتقال الأطفال بين الاختيارات المختلفة، وتساعد الطفل على رصد ما قام به من الأعمال المطلوبة في اللوح الخاص بذلك.
- تعلم بشكل مباشر إذا طلب منها الطفل ذلك.
- تقوم بدور المستمع بينما يكون الطفل هو المؤدى.
- تتابع الأطفال وتقوم تقدمهم.
- تستمتع مع الأطفال وهم يختارون ويمارسون وينجزون.

الفصل العاشر 10

الممارسات المناسبة في تعليم القراءة والكتابة

- مراحل في تعلم القراءة والكتابة
- المرحلة الأولى
- المرحلة الثانية
- المرحلة الثالثة
- المرحلة الرابعة
- المرحلة الخامسة

الفصل العاشر

الممارسات المناسبة في تعليم القراءة والكتابة

في الجزء الرابع من الوثيقة الخاصة بما يعتبر ممارسات مناسبة في منظومة نمو الأطفال في مجال القراءة والكتابة، تبني الاتحاد الدولي للقراءة (International Reading Association-IRA)، والاتحاد القومي لتربية الطفولة المبكرة (National Association for the Education of Young Children-NAEYC)، الموقف التالي من عملية تعليم القراءة والكتابة للأطفال الصغار:

تنمو قدرات الأطفال في مجال القراءة والكتابة في سلسلة متصلة (continuum) وتمر في مراحل متعاقبة، ولكل مرحلة ما يناسبها من العمليات والأنشطة التي تجعل من عملية القراءة والكتابة متعة للطفل بدلاً من النفور منها على اعتبار أنها صعبة ومعقدة.

مراحل في تعلم القراءة والكتابة

المرحلة الأولى: الوعي بعملية القراءة والكتابة واكتشافها (أهداف لمرحلة ماقبل المدرسة).

في هذه المرحلة، يكتشف الأطفال البيئة المحيطة بهم، ويبنون الأساس لتعلم القراءة والكتابة.

وفيما يلي مجموعة من الأنشطة التي يمكن للأطفال ممارستها، وما يمكن أن يقوم به المعلمون والأسرة في سبيل ذلك. علماً بأن القائمة تضم أمثلة يمكن الإضافة إليها، كما أن أداء الطفل قد يعكس مهارات تتعدى المرحلة الواحدة في مسيرة اكتساب مهارات القراءة والكتابة.

باستطاعة الأطفال في هذه المرحلة:

- الاستمتاع بسماع القصص من الكتب ومناقشتها.

- إدراك أن الكلمة المطبوعة تحمل رسالة.
- محاولة ممارسة القراءة والكتابة من تلقاء أنفسهم.
- التعرف على بعض الإشارات واللافتات في بيئتهم.
- المشاركة في اللعب الإيقاعي.
- التعرف على بعض الحروف وذكر بعض الحروف التي تشبهها في الصوت.
- استخدام بعض الحروف المعروفة لديهم لتمثل لغة مكتوبة (خاصة الكلمات التي تعنيهم مثل أسمائهم وبعض العبارات مثل "أحبك").

ماذا يفعل المعلم

- يشرك الأطفال في قراءة الكتب الكبيرة الحجم، ويقدم قدوة في سلوكيات القراءة.
- يتحدث عن أسماء وأصوات الحروف.
- يوجد بيئة تثري خبرات القراءة والكتابة.
- يقرأ قصصاً يحبها الأطفال.
- يدخل الأطفال في ألعاب لغوية.
- يقدم أفكاراً لأنشطة مرتبطة بالقراءة والكتابة (literacy).
- يشجع الأطفال على تجربة الكتابة.

ماذا يمكن للوالدين وأفراد الأسرة أن يفعلوا

- التحدث مع الأطفال وإشراكهم في المحادثات، وتعريفهم بأسماء الأشياء وإظهار اهتمام بما يقوله الطفل.
- قراءة وإعادة قراءة قصص يعرف الأطفال نصوصها وأحداثها.
- تشجيع الأطفال على التحدث عن خبراتهم ووصف أفكار وأحداث ذات أهمية بالنسبة لهم.
- زيارة المكتبة بانتظام.
- إتاحة فرص للأطفال للرسم والطباعة باستخدام الأقلام الملونة العريضة (markers, crayons) وأقلام الرصاص.

المرحلة الثانية: تجارب في القراءة والكتابة (أهداف لرياض الأطفال)

في هذه المرحلة، ينمي الأطفال المفاهيم الأساسية المرتبطة بالكلام المطبوع ويمارسون أنشطة وتجارب في مجال القراءة والكتابة.

باستطاعة أطفال الرياض أن:

- يستمتعوا بما يقرأ عليهم، وأن يقوموا بأنفسهم بسرد قصص أو ما تتضمنه كتب المعلومات.
- يستخدموا لغة وصفية للشرح أو الاستكشاف.
- يتعرفوا على الحروف والحروف المشابهة لها في الصوت أو الوزن.
- يظهروا معرفتهم بالنغمة ومخارج الأصوات.
- يفهموا اتجاهات شمال – يمين (بالنسبة للعربية يمين – شمال)، وفوق – تحت، وبعض المفاهيم المرتبطة بالنصوص المكتوبة.
- يطابقوا الكلمة المسموعة بالمكتوبة.
- يبدأوا بكتابة بعض حروف الأبجدية وبعض الكلمات المتداولة باستمرار.

ويقوم المعلم بالآتي:

- يشجع الأطفال على التحدث عن خبراتهم القرائية والكتابية.
- يوفر العديد من الفرص للأطفال لأن يكتشفوا ويتعرفوا على العلاقات بين الأصوات والرموز في نصوص ذات معنى بالنسبة لهم.
- يساعد الأطفال على تجزئة الكلمات إلى مقاطع وأصوات وإعادة دمجها إلى كلمة كاملة (كأن يكتب المعلم الكلمة ببطء وهو ينطق كل صوت على حدة).
- قراءة قصص مسلية وغنية بالمفاهيم على الأطفال باستمرار.
- توفير فرص يومية للأطفال للكتابة.
- مساعدة الأطفال على بناء قاموس "بصري".
- إيجاد بيئة ثرية تغري الأطفال على ممارسة القراءة والكتابة بشكل مستقل.

أما الآباء وأفراد الأسرة فبإمكانهم أن

- يقرأوا يومياً ويعيدوا قراءة قصص وكتب معلوماتية على الأطفال.
- يشجعوا محاولات الأطفال للقراءة والكتابة.

- يسمحوا للأطفال أن يشاركوا في أنشطة تتطلب القراءة والكتابة (مثل الطهي أو كتابة قائمة المشتريات).
- يلعبوا ألعاب تتضمن توجيهات مكتوبة.
- يتحدثوا مع الأطفال أثناء تناول الوجبات وفي أي وقت خلال اليوم.

المرحلة الثالثة: بدايات القراءة والكتابة (أهداف للصف الأول الابتدائي)

يبدأ الأطفال في هذه المرحلة بقراءة القصص البسيطة والكتابة حول موضوع يختارونه ويعني شيئاً بالنسبة لهم.

بإمكان أطفال الصف الأول القيام بالآتي:

- قراءة قصص مألوفة وحكايتها.
- استخدام استراتيجيات (إعادة القراءة، التنبؤ)، التساؤل، ربط الكلام بغض البعض للتوصل إلى المعنى، عندما يتعذر فهم المعنى المقصود.
- اللجوء إلى القراءة أو الكتابة من تلقاء أنفسهم لأغراض متنوعة.
- القراءة الشفوية بطلاقة معقولة.
- استخدام أصوات الحروف ذات العلاقة، ومقاطع الكلمات والمعاني الضمنية للتعرف على كلمات جديدة.
- التعرف بالنظر على عدد متزايد من الكلمات.
- النطق بجميع الأصوات عند تهجي الكلمة.
- الكتابة عن مواضيع تهم كل واحد منهم شخصياً.
- محاولة استخدام (النقطة والفاصلة.. الحروف الكبيرة ...إلخ) عند الكتابة.

أما المعلم فعليه:

- القراءة اليومية على الأطفال بهدف العمل على نمو قاموسهم اللغوي والارتقاء بلغتهم، واختيار المواد القرائية التي توسع مداركهم وتنمي لغتهم.
- تقديم نموذج لما يمكن أن يتبعه الأطفال من استراتيجيات التعرف كلمات غير معروفة لديهم.
- إعطاء الأطفال الفرص للقراءة والكتابة المستقلة.

- قراءة وكتابة ومناقشة كتب متنوعة من حيث المحتوى (أشعار، كتب/ معلومات...).
- استخدام كلمات جديدة وتعليم الأطفال كيفية تهجيها وتجريل حروفها.
- تقديم استراتيجيات وتدريب الأطفال على استخدامها في حالة تعذر الفهم.
- مساعدة الأطفال على عمل قوائم بالكلمات التي يكثر استعمالها في النصوص التي يكتبونها أو يقرأونها.

وبالنسبة للوالدين وأفراد الأسرة، فالمطلوب:

- التحدث عن كتب القصص المفضلة.
- القراءة للأطفال وتشجيعهم على القراءة عليهم.
- الاقتراح على الأطفال بالكتابة إلى أصدقائهم وأقاربهم.
- إحضار ما يستطيع الطفل قراءته وكتابته إلى اجتماعات الآباء/ المعلمين.
- تشجيع الأطفال على إشراك زملائهم فيما تعلموه من قراءة وكتابة.

المرحلة الرابعة: القراءة والكتابة الانتقالية (أهداف للصف الثاني)

يبدأ الأطفال في هذه المرحلة بالقراءة بطلاقة أكبر ويكتبون بأشكال متنوعة مستخدمين جملاً بسيطة في البداية تزداد تعقيداً مع الوقت.

وباستطاعة تلاميذ الصف الثاني:

- القراءة بطلاقة أكبر.
- استخدام الاستراتيجيات بمهارة أكبر (القراءة من جديد، التساؤل ...إلخ) عندما يجدون صعوبة في الفهم.
- استخدام استراتيجيات التعرف على الكلمات بسهولة أكبر لمعرفة معاني الكلمات.
- التعرف على عدد أكبر من الكلمات بالنظر.
- الكتابة في موضوعات متنوعة لمخاطبة جماهير مختلفة.
- استخدام الأشكال المختلفة المعتادة للحروف وعلامات الكتابة في اللغة لتهجي الكلمات.
- وضع العلامات البسيطة للتوقف بين الجمل بشكل صحيح، ومراجعة ما كتبوه.
- صرف بعض الوقت يومياً في القراءة، واللجوء للقراءة للبحث في موضوعات مختلفة.

أما المعلمون فعليهم:

- إيجاد مناخ يدفع التلاميذ إلى التفكير التحليلي والتقويمي والتأملي.
- تعليم الأطفال كيفية الكتابة بأشكال وصيغ متنوعة (قصص، أشعار، معلومات).
- التأكد من أن الأطفال يقرأون العديد من النصوص لأغراض متنوعة.
- تعليم مهارات المراجعة والتنقيح وتصحيح الأخطاء الكتابية.
- تعليم استراتيجيات تهجي كلمات جديدة وصعبة.
- تقديم نموذج (قدوة) في كيفية الاستمتاع بالقراءة.

وعلى الآباء وأفراد الأسرة تقع مسؤولية:

- الاستمرار في القراءة على الأطفال وتشجيعهم على القراءة لهم.
- توفير أنشطة للأطفال تتطلب القراءة والكتابة.
- المشاركة في أنشطة الأطفال المدرسية.
- إظهار الاهتمام بما يحققه الأطفال من تعلم بعرض ما يكتبونه.
- زيارة المكتبة بانتظام.
- دعم اهتمامات الطفل وهواياته بتوفير المراجع المناسبة له.

المرحلة الخامسة: قراءة وكتابة مستقلة وبناءة (أهداف للصف الثالث)

يستمر الأطفال في هذه المرحلة بتوسيع وتنقية القراءة والكتابة لتناسب أغراض وجماهير متنوعة.

وباستطاعة تلميذ الصف الثالث أن:

- يقرأ بطلاقة ويستمتع بما يقرأ.
- يستخدم مجموعة من الاستراتيجيات في محاولة لفهم النص.
- يستخدم استراتيجيات التعرف على معاني الكلمات غير المألوفة بطريقة مناسبة تلقائياً.
- يتعرف ويناقش العناصر المتضمنة في التركيبات المختلفة في النصوص القرائية.

الفصل الحادي عشر 11

مشكلات القراءة والكتابة

- مشكلة الحروف باللغة العربية
- طرق تعليم الأبجدية العربية
- اللغة العامية
- الديسلكسيا

الفصل الحادي عشر

مشكلات القراءة والكتابة

إن عملية القراءة أكثر من مجرد ربط رمز بمدلولة والقدرة على تمييز أوجه التشابه والاختلاف بين الحروف من حيث الشكل (تمييز بصري) ومن حيث الصوت (تمييز سمعي)؛ وإن كانت هذه المهارات الفرعية بالإضافة إلى المهارات الحركية واستعداد الطفل العقلي والنفسي وتعدد الخبرات، كلها عوامل تجعل من عملية القراءة والكتابة مهمة أقل صعوبة مما لو قدمت بدون إتقان لهذه المهارات الفرعية، ودون ربطها بالأنشطة والخبرات اليومية التي يتعرض لها الطفل.

ومع ذلك تبقى هناك بعض الصعوبات ينبغي الانتباه إليها لتيسير هذه العملية المعقدة على أطفال الروضة. بعض هذه الصعوبات يرتبط بعملية تعلم القراءة والكتابة نفسها، وغالباً ما تكون صعوبات مشتركة في معظم اللغات الإنسانية. وبعضها الآخر يرتبط بطبيعة اللغة العربية واللغة المنطوقة للطفل المصري (اللهجة العامية).

مشكلات الحروف باللغة العربية

يجمل هشام الحسن مشكلات الحروف العربية في الآتي:

1- تقارب بعض الحروف في النطق (ت، ط)، (س، ص)، (ك، ق)، (ث، ذ).

2- تشابه كثير من الحروف الصوتية في الرسم الخطي تشابهاً يصعب معه التمييز بينهما، وهذه الحروف المتشابهة متعددة (ب ت ث)، (ج ح خ)، (د ذ)، (س ش)، (ص ض)، (ط ظ)، (ع غ)، (ف ق).

3- تعدد أشكال بعض الحروف العربية ومثال ذلك حرفا الكاف، والهاء.

4- تعدد صور الحروف وتنوعها فلكل حرف صورة خاصة في أول الكلمة وفي وسطها وفي آخرها ومثال ذلك حرف الياء. في بداية الكلمة (يـ) وفي وسطها (ـيـ) وفي آخرها(ي).

5- إن إهمال الحركات وعدم رسمها على الحروف في الكتابة يجعل النطق بها بالنسبة للمبتدئين صعباً.

6- التنوين وهو صوت ينطق ولا يرسم في الكلمة، بل يرسم فتحتين على ألف (فيما عدا التاء المربوطة)، أو يرسم ضمتين أو كسرتين في حين أن لفظه (فتحة ونون) أو (ضمة ونون) أو (كسرة ونون)، كما أن تنوين الفتح يبدل ألفاً في الوقف.

7- هناك مشكلة الحروف التي تكتب ولا تلفظ مثل واو (عمرو) والألف بعد واو الجماعة مثل سافروا.

8- هناك مشكلة الحروف التي تلفظ ولا تكتب مثل (هذا، والله، والذي، والتي، والذين) حيث لم تكتب الألف بعد هاء الكلمة الأولى وبعد لام الكلمة الثانية، كما لا تكتب لام ثانية في الكلمات الثلاث الأخيرة (الذي، التي، الذين). وقد اجتمع الأمران في كلمة (أولئك)، حيث كتبت (واو) وهي لم تلفظ وحذفت ألف بعد اللازم مع أنها لفظت.

9- اتصال لام الجر بالكلمات المبدوءة بأداة التعريف (ال) - الشمسية والقمرية - ينتج عنه حذف همزة الوصل للرجل، للقمر.

10- اختلاف نطق الحروف العربية باختلاف ضبطها فتحاً وضماً وسكوناً ونصباً، (رَ، رُ، رِ، رْ).

11- بعض الحروف تنطق بطرق مختلفة (للحرف الواحد) مثل تاء التأنيث في آخر الكلمة (شجرة) فمرة تنطق تاء، وعند الوقف تنطق هاء، فالصوت يتغير والرمز لا يتغير. **(هشام الحسن، 1990، 62-63)**

بالإضافة إلى ما سبق هناك مشكلة التشابه في طريقة لفظ بعض الحروف في اللهجة العامية المصرية مما يسبب اللبس عند كتابتها مثل حرفي الذال والزاي، والسين والثاء (المصرية). وجميع هذه الأصوات تحتاج إلى عناية وتدريب بشكل طبيعي، وفي المواقف التي تحتاج إليها دون إرهاق الطفل والتكرار غير المستحب.

طرق تعليم الأبجدية العربية

على مدار السنين اجتهد علماء اللغة العربية والباحثون والمعلمون للتوصل إلى طريقة تيسر على المبتدئين تعلم القراءة والكتابة،وتخطي صعوباتها.

ففي بداية القرن العشرين سارت عملية القراءة بالطريقة الجزئية، بمعنى أن يتعرف

الطفل الحرف أولا باسمه وشكله ثم ينطقه مفتوحاً ثم مضموماً ثم مكسوراً ثم ساكناً ثم مشدداً. وأدخلت بعض التعديلات على هذه الطريقة بأن يتعلم المبتدئ الحرف بصورته في الكلمة وينطق به أولاً منفرداً ثم ينطق بالكلمة موصولة الحروف مرة واحدة، مثال:



ومن مزايا هذا الأسلوب الذي يعني بالناحية الصوتية وهو يأخذ بالطريقة الجزئية، أنه يقدم الحروف والكلمة للقارئ المبتدئ ولذلك فإنه لا يخلط بين الحروف والكلمات أثناء القراءة، كما أن المتعلم يستطيع التمييز بين الحروف تمييزاً مما يساعد على كتابتها بطريقة صحيحة. هذا إلى جانب أن هذه الطريقة تدرب الدارس على دقة إخراج الحروف من مخارجها السليمة فلا يخلط بين الحروف ذات المخارج المتقاربة مثل (الثاء، والسين، الذال والزاي).

وفي العقد الثاني من القرن الماضي ظهرت طريقة جديدة في القراءة والكتابة سميث بالطريقة الكلية، وذلك في أعقاب ظهور نظرية الجشتالتية والتي تؤكد بأن من طبيعة العقل البشري أن يدرك الكل قبل الجزء، وبالتالي فإن الطريقة الجزئية مخالفة لطبيعة عمل العقل البشري.

هذا بالإضافة إلى أن الطريقة الجزئية لا تهتم بالمعنى، حيث إن الحروف لا معنى لها، أي أنها غير ذات مدلول، في حين أن الكلمة لها مدلول يستقر في ذهن المتعلم.

وهكذا سارت القراءة لفترة من الزمن على الطريقة الكلية على اعتبار أن العقل يدرك الأمر ككل أولا ثم ينتقل إلى إدراك الجزئيات.. وتعتمد هذه الطريقة على تقديم ما يألفه المتعلم من كلمات يعرف معناها ولفظها ولكنه لا يعرف شكلها كتابة. ويتم اختيار الكلمات اختياراً دقيقاً معتمداً إلى فكر تربوي علمي منظم من قبل الخبراء والباحثين في اللغة بحيث تمثل الكلمات أصواتاً خاصة لتحدث تكراراً مقصوداً. أما إذا جاء اختيار الكلمات بدون دقة أو مقاييس علمية تربوية، فإن ذلك سيؤدي في الغالب إلى التخبط والعشوائية.

وذهب أنصار الطريقة الكلية إلى أبعد من مجرد تقديم الكلمة كاملة بل نادى البعض بتقديم جمل تعبر عن نشاط أو آخر من الأنشطة التي يمارسها الأطفال؛ وعن طريق تكرارها

يدرك المتعلم التشابه الذي في كلمات بعض هذه الجمل، وكذلك في مقاطع بعض الكلمات، تلى هذه المرحلة عملية تحليل الجملة إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع فحروف.

إلا أن هذه الطريقة أدت إلى إطالة المدة التي تتطلبها عملية التعرف على الحروف، خاصة وأن للحرف العربي عدة أشكال وفق وروده في أول الكلمة أو وسطها أو أخرها – كما ذكرنا أعلاه، مما جعل عملية تحليل الكلمات إلى حروف عملية شاقة.

مما سبق يتضح بأن لكل من الطريقتين الجزئية والكلية عيوبها ومزاياها. وكان لابد من إيجاد طريقة تجمع بين مزايا الطريقتين، وهكذا ظهرت الطريقة التوليفية. وتقوم هذه الطريقة على وحدة المعنى الكلي للجملة، في حين تعتبر الكلمة الوحدة الصغرى للمعنى.

وفي هذه الطريقة تقدم الجملة أولاً للمتعلم حتى يدرك المعنى الكلي للجملة. ثم يبدأ عملية التجريد: الجملة إلى كلمات والكلمات إلى حروف. يلي ذلك التركيب. أي أن يركب الطفل جملاً وكلمات مما تعلمه. وينظر إلى كل مرحلة على أنها تؤدي إلى المرحلة التي تليها وترتبط بالمرحلة السابقة لها.

وما زال الباحثون في علم اللغة وفي تبسيط عمليتي القراءة والكتابة للمتعلم المبتدئ يبحثون عن طريقة أيسر لإتقان هذه المهارة الأساسية والتي تعتبر مفتاح العلم والنجاح في التحصيل الدراسي.

وهكذا ظهرت الطريقة "التكاملية" حيث تتم تنمية لغة الطفل وبشكل متكامل بمهاراتها المختلفة بشكل متكامل من خلال برنامج الخبرات المتكاملة القائم على نشاط الطفل وتفاعله الكامل بعد خلال اليوم. وتحرص هذه الطريقة على تلافي القصور في الطرق التي سبقتها، إذ تعطي دوراً أكبر للمتعلم لاختيار الطريقة التي تتناسب واستراتيجية في التعلم، وتوفر له المرونة اللازمة لاختيار المفردات التي تتناول موضوعات تهمه وتؤدي وظيفة في زيادة كفاءته في التعامل مع متطلبات حياته وتلبي حاجاته الشخصية.

وهذه الطريقة قريبة الشبه بالطريقة التي قدمتها دون هولداوي (Don Holdaway) لتعلم القراءة والكتابة ونظرية اللغة الكاملة التي تم عرضها في الفصل التاسع.

خلاصة القول، ينبغي النظر إلى عمليتي القراءة والكتابة على أنها عمليات ليست بالبسيطة بالنسبة لطفل ماقبل المدرسة، والطفل المبتدئ في السنة الأولى من التعليم الأساسي. ولابد من تدريب الطفل على المهارات الفرعية التي تدخل في هاتين العمليتين بشكل مستقل أحياناً وبضم أكثر من مهارة في عمل واحد أحياناً أخرى.

فجميع ما تقدم من معوقات في طريق تعلم الطفل المبتدئ القراءة والكتابة، يمكن التغلب عليها بالكثير من التدريبات والخبرات اللغوية، ولفت نظر الأطفال إليها كأن تبرز له مواقع الحروف التي تنطق ولا تكتب، أو تكتب ولا تنطق، ومساعدته على ملاحظة الفروق بين حرف وآخر يقربه في الصوت، أي أن هناك أكثر من طريقة لتلاقي الصعوبات.

اللغة العامية

ولكن العقبة الأساسية التي تجابه الطفل العربي المبتدئ في تعلم القراءة والكتابة بلغة الأم هي اختلاف لغة التحدث عن اللغة المكتوبة.

ففي اللغة الإنجليزية مثلاً يقرأ الطفل ويكتب اللغة التي يتحدث بها في حياته اليومية. وهذه حقيقة لا يمكن الاستهانة بأهميتها في تسهيل عملية القراءة والكتابة بل "الإنشاء" أيضاً.

وتوضح التجربة التالية، والتي شاركت فيها المؤلفة، كيف ساعد ذلك أطفال تتراوح أعمارهم ما بين الخامسة والسابعة على وضع أحاديثهم كتابة وقراءتها.

مثال:

في مدرسة للأطفال (infant school)[1] بالقرب من لندن رافقت المؤلفة معلمة فصل يضم حوالي خمسة وثلاثين طفلاً تتراوح أعمارهم ما بين الخامسة والسابعة، حيث إن معظم دور الحضانة ومدارس الأطفال تتبع ما يسمى "بالتنظيم الأسري" في توزيعها للأطفال على فصول المدرسة (family grouping).

وبدأ اليوم بأنشطة لغوية متنوعة لتنمية المهارات اللغوية لأطفال تتراوح قدراتهم ما بين الرسم (كتمهيد للكتابة) وكتابة موضوعات كاملة في الكراسة.

لم تفرض المعلمة موضوعاً معيناً ولكن وفرت للأطفال الخامات والأدوات والكتب التي يحتاجونها لممارسة أنشطة تنمي مهارات لغوية. وقد سار العمل على النحو التالي:

1- على المستوى الأول (البسيط) كان هناك (ثلاثة) أطفال يمارسون الرسم باستخدام

(1) سن التعليم الإلزامي في إنجلترا هو الخامسة وقبل ذلك يلتحق بدار حضانة (Nursery) من الثالثة حتى الخامسة من العمر.

الأقلام الخشبية الملونة وكانت أعمارهم تتراوح بين أربع سنوات وتسعة أشهر وخمس سنوات وثلاثة أشهر.

2- على المستوى الثاني والثالث والرابع كان هناك أطفال يقرأون في كتب صنفت إلى ثلاث مستويات تبعاً لصعوبتها من حيث الموضوعات التي تناولها. واللغة التي كتبت بها، وحجم الحروف، ووجود صور من عدمها، والتركيبات اللغوية وغير ذلك من المعايير. وقد وضعت نجمة على كل كتاب للدلالة على مستواه. وبناء على المستوى الذي وصل إليه الطفل في القراءة حدد لكل واحد منهم المستوى الذي يقرأ فيه، أي الكتب التي تحمل لوناً معيناً (الأخضر/ الأصفر/ الأحمر) يقوم الطفل بالقراءة بصوت عالٍ أمام المعلمة التي تصحح له الأخطاء، إن وجدت. وفي ضوء أدائه إما أن يستمر في القراءة بنفس المستوى أو تطلب منه العودة إلى مستوى أقل أو يتقدم للمستوى الأعلى.

3- على المستوى الخامس نجد أطفالاً يرصون كلمات، يحصلون عليها من أدراج، على مجرى ليكونوا منها جملاً تعبر عن أفكار أو أحداث يتذكرها الطفل.

أما الكلمات الموجودة في الأدراج ذات الواجهة الشفافة فقد قامت بكتابتها المعلمة بناء على طلب الأطفال، أي أن الكلمات تجمعت على فترات وعندما دعت الحاجة لاستعمالها، وجاءت من الأطفال فلم تقترحها المعلمة.

والتصرف الذكي الذي قامت به المعلمة أنها وضعت الكلمات في أدراج مختلفة حسب نظام لغوي روعيت فيه قواعد اللغة. على سبيل المثال وضعت أسماء ضمائر (أنا، أنت، نحن، هو، هي، هم) في أحد الأدراج بأعداد كبيرة وألصقت هذه الكلمات على الواجهة الشفافة حتى يقرأها الطفل ويفتح الدرج ليأخذ الكلمة التي يريدها.

ووضعت أسماء الجماد في درج آخر والأفعال (الأصلية) في درج ثالث. أما النهايات (endings)مثل (ed) لاستخدامها مع صيغة الماضي (past tense) والـ (ing) للـpresent participle) والـ (s)لاستخدامها مع (it, he, she) وصيغة الجمع كلها في درج واحد.. وهكذا...

فإذا لم يجد الطفل الكلمة التي يبحث عنها لكونها جديدة لم تستخدم من قبل، فإنه يلجا إلى المعلمة لتكتبها له على قطعة صغيرة من الورق المقوى بقلم عريض وبخط واضح وتضاف إلى رصيد الكلمات التي تجمع حتى ذلك الحين. وقائمة الكلمات المكتوبة لا تنتهي وكل يوم يضاف إليها الجديد من قاموس الأطفال اللغوي وأحاديثهم اليومية.

وعندما ينته الطفل مما يريد قوله فإنه يذهب به إلى المعلمة ليقرأه وقد حمل مجموعة الكلمات التي صفت على عدد من القضبان الخشبية يتوسطها مجرى على صينية من الخشب. يبدأ الطفل بقراءة موضوعه، فإذا أخطأ أشارت إليه المعلمة وتعطيه الفرصة لتصحيح خطأه. فإذا عجز ساعدته وقدمت له الكلمة المناسبة. وكان موضوع أحد الأطفال عن الديناصورات، وقرأ طفل آخر الموضوع التالي:

yesterday, I go (ed) with my mother and little brother John to the super-market. John likes choclate cake, I like candys, mama buys lots of meat.

بمجرد أن نطق الطفل بكلمة go (ed) تنبه إلى خطئه وتوقف عن القراءة وذهب يبحث عن كلمة (went). وهكذا تعرف على قاعدة جديدة من قواعد اللغة وهي أن هناك استثناءات للقاعدة، أي أن بعض الأفعال لا يضاف إليها (ed) عندما تتحول من صيغة الحاضر (present tense) إلى صيغة الماضي (past tense)ويعرف الطفل هذه القاعدة سماعاً، بمعنى أنه عندما يتحدث لا يقول (goed) وإنما(went). ولا تدخل المعلمة في تفاصيل هذه القاعدة، فتقول له مثلاً: لاحظ أن هذه الكلمات تنتهي بـ (vowels) مثل (o) أو (e) .وحتى إذا كان هذا الحرف في وسط الكلمة مثل (get) فإنه وكلمة (buy) تتحول إلى (got)و (bought) على التوالي في الفعل الماضي. ذلك أن تعليم قواعد اللغة يأتي في مرحلة لاحقة لتعلم التعبير الصحيح تحدثاً وقراءة وكتابة.

ولو أن المعلمة توقفت عند كل كلمة لتصححها وتشرح القاعدة من ورائها لأحدثت بلبلة في ذهن المتعلم وزحمت تفكيره بالكثير من قواعد اللغة التي لن يتذكرها، وإنما يوظفها عندما يتطلب الموقف ذلك، وعندما يكون مستعداً لذلك من ناحية عقلية وعصبية ونفسية وطريقة تعلم.

حصل الطفل على كلمة (like) من درج وعلى الـ (s) التي ألحقها بكلمة (like) من درج آخر لأنه تعلم من خلال الاستخدام اليومي أن يقول "فلان" أو فلانه (he/ she likes) وأنا ونحن وهم (I, we, they like) وهذه قاعدة أخرى من قواعد اللغة تتضمنها كتب اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية.

توقفت المعلمة عند كلمة (candys)وقالت للطفل مباشرة، تكتب هكذا (candies) عند إضافة (s) إليها تتحول الـ(Y) إلى(ie) ولم تزد عن ذلك سوى القول بأن بعض الكلمات المشابهة يحدث لها ذلك (استثناء آخر).

وعندما وصل الطفل إلى كلمة (buys) سألته المعلمة متى حدث ذلك فأجاب "بالأمس عندما كنا في السوبر ماركت". وعلقت المعلمة بقولها يعني ليس الآن ولكن في الماضي!.. فقام الطفل بتصحيح كلمة تشتري (buys)واستبدلها بكلمة اشترت (bought).

4-على المستوى السادس يقوم الطفل عادة بكتابة الموضوع الذي ألفه بتركيب جمل من كلمات مكتوبة بجمعها من الأماكن المختلفة التي تحفظ بها. ولكن في هذه الحالة لم تطلب المعلمة من الطفل أن يكتب الموضوع. لم يكن السبب الأخطاء التي ارتكبها الطفل فقد قام بتصحيحها، ولكن السبب كان كما جاء على لسان المعلمة: "سبق لك أن كتبت موضوعاً مشابهاً"، أي أن تقدير المعلمة للأداء أنه لم يحقق تقدماً لأنه تكرار لشيء سبق أن تحدث عنه. ولو كانت المعلمة تستحسن أداء يقوم به الطفل للمرة الثانية أو الثالثة فلن يكون هناك ابتكار. أن عملية الابتكار هامة جداً في التعبير اللغوي بشتى أنواعه: شفاهة أو كتابة، ثم أن تصرف المعلمة يعكس كفاءتها في متابعة قدرات الأطفال وأدائهم بالنسبة لكل مهارة من المهارات المطلوب تنميتها في طفل الروضة في جميع المجالات. علماً بأن عدد أطفال الفصل كان، كما ذكرت في البداية، (35) طفلاً وكانت المعلمة تعمل بمفردها ورحبت بوجودي لمساعدتها. حيث كانت تستمع إلى قراءة طفل من كتاب، وتسمع المواضيع التي ألفها الأطفال وتراجع ما كتبوه بعد ذلك، وكتابة كلمات جديدة بناء على طلب أطفال آخرين، وتطلب من أطفال يقفون قبالتها أن يخلوا المكان الذي أمامها مباشرة لتتمكن من متابعة الأطفال الذين يعملون في أركان متفرقة من الغرفة، وهي تجلس في مكانها تؤدي أعمالاً بيديها وعينيها وأذنيها وكل حواسها، والأطفال يقفون بانتظام في صفوف بانتظار دورهم دون ضجة أو مشاكسة.

نخلص من هذا أن تنظيم العمل وتحديد المهام والمهارات المطلوبة من الأطفال، وتعرف قدرات كل واحد من الأطفال والمستوى الذي وصل إليه، من العوامل التي تساعد على إنجاز العمل بل إتقانه بالرغم من كثرة عدد الأطفال وتفاوت القدرات في ظل النظام العائلي أو الأسري.

لو رجعنا إلى المثال السابق وتخيلنا كيف سيحكي طفل مصري في الروضة نفس تلك الواقعة لوجدنا أن حديثه سيكون أقرب إلى الآتي: "ميس، أنا رحت مع ماما السوبر ماركت.. رحت أنا وأخويا وماما واشترينا حاجات كثير،،، فتسأل المعلمة "حاجات كثير زي

إيه" شوكلاته وكيك يعني حاجات كثير... فتسأل المعلمة "وماما اشترت إيه؟" فيرد الطفل "يا دي جابت لحمة كثير أوي...".

فالملاحظ أن ردود الأطفال عندنا مختصرة وعادة لا يبادروا بالكلام إلا إذا سئلوا ويكون الرد بقدر السؤال. ومن الطبيعي أن يتحدث الطفل باللغة العامية، اللغة التي سمعها منذ ولادته. فإذا طلب منه أن يكتب ما يقوله شفاهة (إذا كان في المرحلة الابتدائية وتعلم الكتابة) فإنه يجد صعوبة في ذلك، وله العذر في ذلك. فإن اللغة المكتوبة في هذه الحالة تكون بمثابة لغة أخرى. حيث سيكتب، أو المطلوب منه أن يكتب الآتي:

"معلمتي... لقد ذهبت بالأمس بصحبة أمي وأخي الصغير إلى محل بقالة كبير، وقمنا بشراء أشياء كثيرة. أخي طلب أن نشتري فطيرة بالشكولاته، واشتريت أنا بعض الحلوى. أما أمي فقد قامت بشراء اللحوم".

ما الحل إذن؟ وهل نكتب بالعامية كما نتحدث أم نتكلم بالفصحى كما نكتب؟ لن يحدث أي منهما.. المطلوب أن يسمع طفلنا، بقدر الإمكان، اللغة المكتوبة في الكتب التي سيصادفها في التعليم الابتدائي بحيث لا يفاجأ بها ويعتقد أنها لغة أخرى غير التي يعرفها. وأفضل طريقة وألطفها لإسماع الأطفال اللغة المكتوبة أن نسمعه القصص باللغة المكتوبة بها، وأن نزوده بالكلمات الفصحى للكلمات العامية التي يتحدث بها من وقت لآخر وأثناء قيامه بأنشطة مرتبطة بها. ليس هذا فقط بل نريه الكلمة التي ينطقها شفاهة وهي مطبوعة أو مكتوبة على بطاقة أو لوحة.

وعندما يسمع الطفل كلمة بالفصحى وتكون غريبة عليه نزده بالكلمة المرادفة لها بالعامية التي يعرفها. ومع الوقت يتكون لدى الطفل رصيد لا بأس به من الكلمات الفصحى التي يسمعها ويدرك معناها فلا تكون غريبة عليه في النص المكتوب في كتب المواد المختلفة بمرحلة التعليم الأساسي.

فعملية القراءة في حد ذاتها عملية صعبة وتزداد صعوبة عندما تكون المادة القرائية مكونة من كلمات غير مفهومة ولا تشكل جزء من القاموس اللغوي اليومي للأطفال.

نقطة أخيرة لابد من الإشارة إليها، وهي أنه على المعلمة أن تعود الطفل على التعبير عن نفسه ليس بكلمات قليلة جداً وبجمل مبتورة وإنما بجمل كاملة بها فعل وفاعل أو مبتدأ وخبر، أي بتركيبات لغوية سليمة.

وهناك مشكلة ارتبطت بعملية القراءة، ويتم تناولها بشكل مكثف في الآونة الأخيرة ألا وهي مشكل الديسلكسيا (Dyslexia). ونتناول في الصفحات التالية ماهية هذه الظاهرة وأسبابها وأساليب التعامل معها.

الديسلكسيا (Dyslexia)

مقدمة

استخدم تعبير "ديسلكسيا" منذ عشرات السنين، إلا أن الاهتمام بهذه الظاهرة واعتبارها لغزاً علمياً وقضية ينبغي التصدي لها على المستوى العلمي والإعلامي قد تزايد بشكل ملحوظ في السنوات العشرة الماضية. أما لماذا لم تعلن الحقائق الخاصة بهذه المشكلة للعامة وللمعنيين بها وعلى رأسهم من لهم أطفال يعانون منها، فيرجع ذلك إلى تضارب وجهات النظر حول استخدام مصطلح (Dyslexia) وتعريفه. فهناك على الأقل خمس وجهات نظر بهذا الخصوص.

وجهة نظر (1): يرى المؤيدون لوجهة النظر هذه ضرورة إلغاء التعبير/ المصطلح نهائياً، لأنه يحمل معان عديدة ترتبط بها مفاهيم خاطئة بالنسبة للعديد من الناس؛ ويقترحون استخدام تعبير: "مشكلات القراءة"، أو "عدم القدرة على القراءة" في الحالات الشديدة.

وجهة نظر (2): يمكن إعادة تعريف "الديسلكسيا" لتصف حالة جميع الأطفال الذين يجدون صعوبة في تعلم القراءة بسبب مشكلات فونولوجية .(phonological) أي الذين لديهم مشكلة في التعرف على الأصوات الصغيرة في الكلمات وبالتالي يجعل تعلم القراءة عملية صعبة بالنسبة لهم، وهذا يستدعي توفير "تعليم خاص" في مجموعة صغيرة أو ربما معلم خصوصي (واحد لواحد).

وجهة نظر (3): إن التعريف الثاني أعلاه ينطبق على خمس الأطفال، على أقل تقدير. ومن هنا، نادى أصحاب وجهة النظر الثالثة بأن يطلق تعبير "ديسلكسيا" فقط للإشارة إلى الأطفال الذين يعانون من مشكلات حقيقية وحادة ولا يستطيعون تعلم القراءة ضمن مجموعة صغيرة، ويحتاجون إلى معلم خاص. المشكلة في هذا التعريف تكمن في صعوبة تحديد الخط الفاصل بين من تنطبق عليهم التسمية، ومن لا يدخلون ضمن الفئة الخاصة، ومع ذلك فإن هذا التعريف يفيد المعاهد التي تعمل في مجال الديسلكسيا في تحديد الفئة المستهدفة من قبلهم.

وجهة نظر (4): يطالب أصحاب وجهة النظر هذه في حصر التسمية أو التصنيف في ما لا يزيد عن 1-2% من الأطفال؛ وهؤلاء هم الذين يعانون من مشكلات طويلة الأمد بالنسبة للقراءة، ولا يستجيبون للجهود التي تبذلها أفضل المدارس الموجودة حالياً في هذا المجال. ذلك أنهم بحاجة إلى إمكانات واختبارات تشخيصية ودعم مستمر ومتواصل لا تستطيع المدارس بمفردها أن توفره. وتلقي وجهة النظر هذه تأييداً من الخبراء والباحثين، لأنها تسعى إلى تحديد الفئة الأحوج للمساعدة "المبررة".

وجهة نظر (5): أما الفريق الخامس والأخير، فإنه يرى فصل مصطلح "ديسلكسيا" عن مشكلات القراءة، لأن من يعاني من الديسكلسيا يعاني من مشكلات أخرى كثيرة غير صعوبة القراءة.

والاتجاه العام حالياً يميل إلى الأخذ بوجهة النظر (3) أو (4)، لتركيز الجهود والمصادر المالية على فئة قليلة أحوج من غيرها للمساعدة.

خلال العقدين الأخيرين، نشط الباحثون في دراسة هذه المشكلة والكتابة حولها؛ وشبكة المعلومات الدولية (Internet) زاخرة بمثل هذه الدراسات والكتابات والآراء، ويمكن للباحثين والمهتمين بصفة خاصة بهذه المشكلة التعليمية الرجوع إليها. أما على مستوى الإعلام، فنجد بعض الصحف والمجلات المتخصصة وكذلك القنوات المحلية والفضائية يتناولونها ويستضيفون المتخصصين الذين يتولون الرد على استفسارات الآباء والمعلمين.

ولا يتسع المقام في هذا الكتاب للاسترسال في هذه القضية، لذا سيكتفي بالتعامل مع "الديسلكسيا" فيما يخص مشكلات القراءة والكتابة وما يتصل بهما من عمليات ومهارات مثل التحدث والتمييز السمعي والبصري والذاكرة والتهجي...

معنى الديسلكسيا

الديسلكسيا تعني وجود مشكلة مع الكلمات؛ وتؤثر في عملية القراءة والتهجي والكتابة والذاكرة والتركيز، وأحياناً فيما يتصل بالرياضيات والموسيقى وتعلم اللغات الأجنبية والتنظيم الذاتي.

من أهم مظاهر الديسلكسيا، أن الطفل الذي يعاني منها يكون ذكاؤه عادي أو فوق العادي، وغالباً ما يحصل على مساعدة في القراءة شبيهة بالتي يحصل عليها الطفل ذو الذكاء دون المتوسط والذي لا ينظر إليه على أنه (dyslexic) لعدم ارتباط هذه المشكلة بالمستوى المنخفض للذكاء.

ما الذي يسبب الديسلكسيا؟

لم تتأكد أسباب الديسلكسيا بشكل قاطع علمياً، وإن كانت تعزى لأسباب وراثية ونمائية، ينتج عنها خلل في أعصاب ووظائف الدماغ. فمن المعروف أن الجزء اليسار من المخ هو المسئول عن اللغة، وأي خلل في هذه المنطقة يسبب مشكلة في عملية تحليل وتركيب الكلمة لفظاً وكتابة، لدرجة أن الديسلكسيا قد اقترنت لسنوات عديدة بظاهرة قلب الحروف عند قراءة الكلمة أو كتابتها. ولكن، هناك اتجاه لتفنيد وجهة النظر هذه. والسبب في ذلك يرجع إلى أن اختزال الديسلكسيا في قلب الحروف يظهرها وكأنها مشكلة إدراك بصري لا غير.. في حين أن الديسلكسيا تكون غالباً وراء عدم قدرة الطفل على ربط الأصوات بالرموز عند تحليل الكلمة (decoding)، أي ربط الصوت بشكل الحرف عند القراءة وذلك لأسباب عديدة منها قصور في الاستقبال الصوتي (auditory reception)وتتبع الصوت(auditory tracking)، والذاكرة السمعية (auditory memory).

باختصار، لقد توصلت الدراسات المعاصرة في هذا المجال، وبمقارنة الأطفال الذين يعانون من ديسلكسيا بالأطفال الذين لا توجد لديهم هذه المشكلة، إلى أن هناك مبدأين أو بعدين أساسيين يسببان صعوبات ومشكلات في تعلم للغة:

أولاً: أن النجاح في تعلم القراءة والكتابة يعتمد بشكل أساسي على تنمية الكفايات اللغوية، وفي مقدمتها تحليل الأصوات الكلامية وإعادة تنظيمها وإنتاجها بطلاقة، والفهم اللفظي. وأي قصور في ذلك ينتج عنه صعوبات في القراءة والكتابة.

وثانياً: الذاكرة قصيرة المدى للتتابع الزمني للأصوات والأشكال. وهذا يعني أن مشكلات قلب الحروف تأتي متزامنة مع الصعوبات الأخرى الناتجة عن عدم تنمية الكفايات المطلوبة للقراءة، ولكنها ليست تفسيراً للمشكلة... لأنها في الأساس مشكلة عصبية (neu-rological).

أعراض الديسلكسيا

يمكن تلخيصها بشكل عام في الآتي:

- صعوبة في تعلم وتذكر الكلمة المطبوعة أو رمزها.
- أخطاء في التهجي.

- تجاوز بعض الكلمات أو حتى السطور.
- القراءة دون المستوى المتوقع.
- القراءة دون القدرات الحقيقية.
- إضافة أو حذف بعض الكلمات الصغيرة.
- استبدال كلمات.

أما بالنسبة لطفل ماقبل المدرسة، فإن من مؤشراتها:

- وجود تاريخ مع هذه المشكلة في الأسرة.
- تأخر أكثر من المعتاد أو المتوقع في تعلم الكلام بوضوح.
- عبارات مبهمة.
- اندفاع في "التفكير" و"العمل".
- استخدام كلمات بديلة للمطلوبة من عنده.
- بطء في النطق وتهتهة/ تلعثم.
- عدم المقدرة لتذكر أسماء أشياء معروفة مثل الألوان.
- الخلط بين الكلمات الخاصة بالاتجاه مثل فوق/ تحت، بالداخل/ بالخارج.
- وقوع متكرر واصطدام بأشياء دون سبب واضح (مشكلة تآزر عصبي/ عضلي).
- ابتكارية واضحة – في استخدام الألوان والرسم مثلاً.
- قدرة بنائية جيدة باستخدام البلوكات والأحجيات وقطع "الليجو" والمكعبات والألعاب الميكانيكية... وفي مرحلة لاحقة تشغيل التليفزيون والفيديو والكمبيوتر.
- صعوبة في تعلم "أغاني الحضانة".
- صعوبة في التعرف على الكلمات المتشابهة في الصوت (cat -nat -fat).
- صعوبة في التعرف على الكلمة المختلفة في الصوت .(cat- mat -hot -fat)
- صعوبة في عملية إدراك التتابع/ التسلسل مثل تسلسل الألوان في عقد من الخرز.
- يظهر ذكياً أحياناً وغير ذلك في أحيان أخرى.

هل يمكن علاج الديسلكسيا؟

تتفاوت الصعوبات التي يعاني منها "الديسلكسك" (dyslexic)من بسيطة إلى حادة جداً،

وفي جميع الأحوال لا يوجد علاج كامل للديسلكسيا، وإن كان بإمكان التعليم المتخصص الكفء أن يخفف الكثير من آثارها باستخدام برامج علاجية متخصصة (remedial programs). وذلك، على اعتبار أن الديسلكسيا نوع من أنوع صعوبات التعلم الخاصة (SLD- Specific Learning Difficulty)، والقانون يكفل لهم الحق في الحصول على تعليم وبرامج خاصة بهم في غرفة الفصل مع الأطفال العاديين.

وقد وجهت بعض التوجيهات لأولياء أمور الأطفال الذين يعانون من ديسلكسيا، تختار منها الآتي:

- تعرفوا مبكراً على الإشارات أو العلامات التي يستدل عنها وجود مثل هذه المشكلة.
- أحصلوا على معلومات عن الديسلكسيا، فإذا شعرتم أن طفلكم يعاني منها، تحدثوا إلى معلمته.
- تأكدوا من حصول طفلكم على التعليم "التخصصي" المناسب وهو داخل فصله المعتاد. قد يحتاج الطفل، وفقاً للصعوبات التي يواجهها، ما بين ساعة – ثلاث ساعات أسبوعية من التعليم الفردي المتخصص، حتى يستطيع أن ينمو ويطور قدراته كباقي زملائه في الفصل؛ وهذا حقه وينبغي الإصرار عليه.
- أكدوا مراراً وتكراراً للطفل أن ما يعانيه ليس بسبب خطأ أرتكبه، وأعيدوا بناء الثقة واحترام الذات الذي قد يكون قد اهتز نتيجة للصعوبات التي يواجهها.
- امتدحوا ما يقوم به الطفل من مجهود، وتذكروا دائماً ما يبذله من جهد حتى ينجح في القراءة والكتابة.
- قفوا إلى جانب الطفل وهو يقوم بواجباته المنزلية.
- ساعدوا الطفل على أن يكون منظماً.
- شجعوا الهوايات والاهتمامات والأنشطة خارج المدرسة.

الفصل الثاني عشر **12**

الاتجاهات المعاصرة في تعليم الطفل القراءة والكتابة

- التكامل في خبرات الأطفال
- اللعب وتعلم القراءة والكتابة
- القراءة للطفل والنمو اللغوي
- التعلم الأسري
- التكنولوجيا وتعلم القراءة والكتابة
- التعليم الفريقي
- تعليم لغة أجنبية

الفصل الثاني عشر
الاتجاهات المعاصرة
في تعليم الطفل القراءة والكتابة

المقصود هنا بالاتجاهات المعاصرة أن هذا هو المعمول به حالياً فيما يخص تعليم الأطفال القراءة والكتابة. لذا، يتوقع أن يكون الجديد والحديث هو ما كان متبعاً منذ زمن، ولكن بثوب ورؤية جديدة تمخضت عنها الدراسات والتجارب التي أجريت بفرض تحسين فرص تعلم المهارات اللغوية، وفي مقدمتها القراءة والكتابة، من قبل الأطفال.

من الاتجاهات التي سيتم تناولها في هذا الفصل:

- مفهوم اللغة الكاملة والخبرات المتكاملة.
- اللعب وتنمية مهارات القراءة والكتابة.
- القراءة للطفل والنمو اللغوي.
- التعليم الأسري.
- التكنولوجيا وتعلم القراءة والكتابة.
- التعليم الفريقي.

التكامل في خبرات الأطفال

يستفاد من الفصول السابقة لهذا الكتاب أن أنشطة تعلم القراءة والكتابة تتداخل وتتنوع، ويتم التدرب على المهارات اللغوية المختلفة ليس بشكل مباشر أو من خلال التدريس، ولكن من خلال الأنشطة اليومية التي يمارسها الطفل في البيت أو الروضة في مجالات الأدب والفن والموسيقى والاجتماعيات والعلوم والرياضيات وغيرها من الخبرات الحيوية التي يعايشها في بيئته المباشرة بين أسرته وزملائه في الحضانة أو الروضة. ولابد لمثل هذه الخبرات أن تلبي حاجاته وتمتعه وتنمي المهارات اللازمة لعمليتي القراءة والكتابة.

في مقدمة هذه المهارات مهارات التحدث والتعبير الحر أو المقيد حول موضوعات معينة، فالحوار والتواصل اللغوي عدا عن أنه يساعد الطفل على ترتيب أفكاره، واستخدام تركيبات لغوية سليمة وزيادة حصيلته اللغوية، يساعد على تنمية قدرة الطفل على إدراك مفهوم الرمز والإشارة وتفسير الرموز وفهم المعاني والدقة في استخدام المفردات اللغوية. فمن الألفاظ التي يستخدمها الأطفال يتم اختيار بعض الكلمات وفق معايير محددة (مثل معنى الكلمات، وصوتها وصورتها) ليتعرف الطفل على شكلها مع تنمية القدرة على التمييز البصري وعلى التمييز السمعي. وهكذا تتم التدريبات على التذكر البصري وعلى إدراك اتجاه الحروف وشكلها وصوتها والعلاقة بين حرف وآخر، واختلاف الكلمات باختلاف ترتيب حروفها إلى آخر ذلك.

ومن هنا كانت الطريقة التكاملية في إعداد الطفل للقراءة والكتابة أفضل الطرق، حيث تربط ما يقدم من تدريبات للطفل في هذا المجال بالأنشطة اليومية التي تقدم له في الروضة وتنمي فيه شتى المهارات والمفاهيم والاتجاهات التي تؤدي إلى الشخصية المتكاملة. ولكن هذا لا يعني أن عملية تعلم القراءة والكتابة تترك للصدفة على اعتبار أن الأنشطة التي يقوم بها الطفل خلال اليوم لابد وأن تتضمن استخدام اللغة. فالملاحظ في جميع روضات العالم اليوم أن تعليم القراءة والكتابة لأطفال الروضة يتم بشكل منظم ومن خلال تخطيط قد لا يشعر به الطفل ولكنه في مقدمة اهتمامات المعلمة تقدمه للأطفال بشكل ممتع ومن خلال الأنشطة الأخرى لا على شكل دروس مستقلة ينفر منها الطفل.

ويخصص في الروضات وقت لا يقل عن ساعة في بداية اليوم بين أنشطة لغوية موجهة وأخرى اختيارية، أو ما أطلقنا عليه في هذا الكتاب أنشطة لغوية من اختيار المعلمة وأنشطة لغوية أخرى من اختيار الطفل.

في بداية اليوم تكون الأنشطة جماعية (shared reading) لمدة قد تطول لمدة نصف ساعة تتخللها قراءة الكتب والأغاني والأناشيد والتمثيل الدرامي، ثم نصف ساعة أخرى من وقت الاختيار الحر (choice-time) وفيه يختار الطفل الأنشطة التي يود أن يبدأ بها، على أن تكون من بينها أنشطة اختارتها المعلمة وفق برنامج مرحلي يدرب الأطفال على عمليتي القراءة والكتابة بشكل مدروس ومنظم، دونما إغفال لحاجة الطفل للعب.. أي أن البرنامج يعتمد على أسلوب اللعب للتعلم ويؤكد على ارتباط هذا التعلم بالأنشطة الأخرى فنية ورياضية واجتماعية، وعلمية وغيرها.

كما يؤكد بصفة خاصة على أن يكون التعلم ذو معنى بالنسبة للأطفال، يراعي قدراتهم المتفاوتة واحتياجاتهم الخاصة، ويترك لكل واحد منهم حرية اختيار ما يتناسب مع قدراته واهتماماته ونمط تعلمه وسرعته الذاتية تمشياً مع نظرية الذكاءات المتعددة.

ومن الأمور المستجدة في عملية تقريب الطفل من القراءة والكتابة، تدريبه على الإدراك الفوينمي، أي تقديم أنشطة الغرض منها تنمية الوعي بالوحدات الصوتية المتضمنة في اللغة (العربية)، فلكل لغة نظامها أو عائلتها الصوتية المختلفة عن أي لغة أخرى. فقد أثبتت الدراسات في هذا المجال أن تدريب الطفل على تعرف الوحدات الصوتية الصغيرة (حرف وحركة) يضاعف من فرص تعلم القراءة والكتابة.

نرى بأن الاهتمام الذي كان سائداً منذ القدم بتعليم القراءة والكتابة لصغار الأطفال قد عاد للظهور مرة أخرى، ولكن الذي اختلف هو الأسلوب. فلا دروس في القراءة أو الكتابة أو الخط أو التعبير الشفوي أو المكتبة أو الإملاء، ولكن جميع هذه المهارات يجري تنميتها بشكل غير مباشر ومن خلال أنشطة ممتعة للطفل تجعله يطلب المزيد منها لأنها تسهم في بناء شخصيته وتزيد من ثقته في نفسه، وتمنحه القدرة على أن يتعامل مع الأشياء والناس من حوله بطريقة أكفأ.

نخلص من هذا إلى أن المطلوب ليس إبعاد الكتب عن أطفال الروضة، بل على العكس من ذلك، من المهم أن يرى الطفل الكتب وغيرها من أشكال النصوص المكتوبة من أشعار وأغاني وبطاقات ومصورات ولوحات وعلامات حوله في كل مكان.. في البيت والفصل والشارع والمحلات وعلى شاشة التليفزيون. لابد أن يشعر الطفل بحاجته للقراءة ويقدرها كقيمة ويدرك وظيفتها ويستشعر أوجه الجمال فيها.. فبدون شعور الطفل بهذه الحاجة، وبدون تقديمها له بشكل جذاب، فإنه لا يقبل عليها ولا يسعى إلى تعلمها. ومن القراءة، يدرك الطفل تدريجياً أهمية الكتابة خاصة إذا ما نجحنا في إقناع الطفل بأن كل ما يخطه عبارة عن كتابة حتى ولو كان مجرد "شخبطة" لا معنى لها. وبقدر اقتناع معلمة الروضة بأن باستطاعة كل طفل أن يصبح "قارئاً وكاتباً"، يكون نجاحها في بث هذه القناعة في نفس الطفل، فيعمل جاهداً على أنْ يصبح كذلك.

اللعب وتعلم القراءة والكتابة

من المعروف أن الطفل يحقق الكثير من خلال اللعب، فهو أسلوبه في التعلم،ولا يستثنى من ذلك تعلم القراءة والكتابة.

ولكن هناك أشكال من اللعب تتيح فرصاً أفضل لارتباطها بعمليات القراءة والكتابة مثل اللعب الدرامي المرتبط بالكتب (book-related drama)ولجوء الأطفال للكتب بحثاً عن اللعب والأفكار، والقيام بتمثيل الأدوار التي تتضمنها قصة ما برؤيتهم الخاصة وبالشكل الفني الذي يتخيلونه أو يميلون إليه.

وقد أثبتت العديد من الدراسات أن هناك علاقة وثيقة بين اللعب الإيهامي (pretend play) واللعب الرمزي (symbolic play) للأطفال ونمو قدرتهم على القراءة والكتابة. ذلك أن الطفل، في بعض مواقف اللعب المتقدم، يستخدم مهارات عقلية من النوع الذي يحتاجه في عملية القراءة (Roskos and Christie, 2000)وللحصول على نتائج ملموسة، لابد لمعلمة الطفل أن تنظم لعب الأطفال ومواد اللعب بطريقة تجعل من عملية القراءة والكتابة جزء لا يتجزأ من لعب الأطفال بشكل طبيعي وتلقائي. ومن الخامات والمواد التي تستخدم في لعب الأطفال، وتحقق في نفس الوقت نمواً وتقدماً في القدرات القرائية والكتابية: الكتب والورق بأنواعه والأقلام الملونة والعريضة والطباشير والسبورات الصغيرة والكمبيوتر والأنشطة المتصلة بصناعة الكتب وبطاقات الحروف، وغيرها: بالإضافة إلى تخصيص مساحات كبيرة للمكتبة.

خلاصة القول؛ يصادف الأطفال في اللعب مجموعة عريضة من المفاهيم المرتبطة بعمليات القراءة والكتابة، ويتعاملون معها أو يطبقونها مما يؤدي في النهاية إلى تنمية قدراتهم الشخصية في هذا المجال.

القراءة للطفل والنمو اللغوي

تدل الأبحاث على أن القراءة للأطفال مفيدة في تعلم مهارتي القراءة والكتابة. فبالإضافة إلى تعزيز خلفيتهم المعلوماتية ووعيهم ببنية القصة، فإنها تخلق تآلفاً بن الأطفال ولغة الكتب (مورو، 2004، 136).

كما تعزز القراءة للطفل مهارات الفهم من خلال التآلف مع المفردات والبنى اللغوية الموجودة في الكتب التي قرأها الكبار لهم. فقد لوحظ أن الأطفال الذين يقرأ لهم باستمرار وباكراً يميلون للقراءة والكتابة في وقت أبكر من الآخرين كما يقرأون بسهولة اكبر.

ولا شك أن القراءة للطفل سواء في البيت أو في المدرسة ينبغي أن ترتبط بالمتعة وتقدم له نماذج جيدة لأناس يقرأون، حتى يطلب المزيد منها؛ وإن كان في البداية يصر على أن تقرأ له نفس القصص التي سمعها من قبل.

مع الوقت، يأخذ الطفل الكتاب الذي قرئ عليه، ويحاول أن يتذكر الكلمات نفسها التي سمعها من الشخص الذي قرأ عليه القصة ويضع أصبعه تحت الكلمات ويلعب دور القارئ؛ بل الأكثر من ذلك يطلب الطفل المساعدة في الإشارة بإصبعه تحت كلمات معينة سمعها وتذكرها وهو يحكي لنفسه القصة. ومع تكرار هذه العملية تنمو الذاكرة البصرية ومعها الذاكرة السمعية، ويبدأ الطفل التركيز في التفاصيل المتمثلة في الحروف ووضعها وتسلسلها صورة وصوتاً.

وللقراءة للطفل قيمة ووظيفة في تنمية اتجاهات إيجابية نحو القراءة، لما يصاحب هذه العملية من مشاعر الدفء والتواصل بين الطفل والقارئ (آباء ومعلمين).

يلاحظ أنه في البداية، يكون الطفل الذي يقرأ له مستمعاً معظم الوقت، ولكن مع تكرار هذه الخبرة المحببة لغالبية الأطفال، يأخذ دوراً أكثر إيجابية ويبدأ الطفل بطرح الأسئلة وعمل تعليقات وإبداء ملاحظات مستوى أكثر ارتقاء للتفكير بالنسبة للمواد المطبوعة، وتعكس اكتساب مهارات التحليل والربط والمعرفة والتوقع والاستنتاج. كما يسهم إعادة سرد القصة بالاستعانة بالصور أو تمثيلها في لعب درامي تعاوني على إعادة بناء القصة وربط أجزائها واستيعاب المعلومات الواردة فيها وتنمية قدرات عقلية عامة مثل التذكر والتخيل والابتكار.

التعلم الأسري

في كتيب نشر من قبل الجمعية الدولية للقراءة بعنوان "التعلم الأسري: وجهات نظر جديدة، الفرص الجديدة" جاءت هذه المواصفات للتعلم الأسري:

1- يشمل التعلم الأسري كيفية ممارسة الآباء، الأطفال، وباقي أعضاء الأسرة التعلم في البيت وفي مجتمعهم.

2- يحدث التعلم الأسري بصورة طبيعية في أثناء المعيشة اليومية ويساعد كلاً من البالغين والأطفال على "إنجاز الأعمال".

3- يمكن تضمين التعلم الأسري الرسومات أو الكتابة لتقاسم الأفكار، تدوين ملاحظات أو رسائل لتوصيل الخطابات، الاحتفاظ بالسجلات، تحضير لوائح، اتباع إرشادات مكتوبة، أو تقاسم قصص وأفكار خلال المحادثة، القراءة، والكتابة.

4- قد يبدأ التعلم العائلي عن عمد من قبل الأهل، أو يحدث عفوياً فيما يعمل الآباء والأطفال سوياً مهامهم اليومية.

5- قد تعكس أنشطة التعلم الأسري أيضاً العرق، والتراث الثقافي أو العنصري للعائلات المشاركة.

6- قد تبدأ أنشطة التعلم الأسري خارج حدود البيت في المؤسسات مثل المدرسة أو المكتبة العامة. وتعزم هذه الأنشطة كثيراً لدعم اكتساب وتطور سلوكيات حب تعلم القراءة والكتابة المدرسية لدى كل من الآباء، الأطفال والعائلات ككل.

7- قد تتضمن أنشطة التعلم الأسري خارج المؤسسات قراءة قصة أسرية، إكمال واجبات مدرسية، أو كتابة محاولات أو تقارير. (مورو، 2004، 63)

وترجع أهمية التعلم الأسري إلى أن أول معلم للطفل هم الآباء، أو من يعتنون بالطفل ويتواصلون معه من أفراد الأسرة. كما أن نجاح أي برنامج تعليمي يعتمد على بيئة التعلم المنزلية. وهذا ما أشارت إليه معظم البحوث التي اهتمت بدراسة البيئات التي يأتي منها أطفال الروضة، وبعضهم كان قد تعلم بالفعل القراءة والكتابة، في حين أن البعض الآخر لم يكن كذلك. وقد تبين لمن بحث في طبيعة المنازل التي أتى منها الأطفال الذين أظهروا قدرات متصلة بعمليتي القراءة والكتابة، أنه لم توجه جهود خاصة من قبل الأسر لتعليم أطفالهم القراءة والكتابة، ولكن الأطفال تعلموا ذلك بالطريقة "الطبيعية" كما تعلموا المشي.

من هنا بدأ الاهتمام بالبحث عن الممارسات الناجحة والتي يمكن أن يحتذى بها في محيط الروضة/ المدرسة، وفي نفس الوقت توجيه الآباء لما يمكن أن يقدموه لأبنائهم كشركاء في هذه الملية التعليمية(*).

أما بالنسبة للعوامل المنزلية المشجعة على تعلم القراءة والكتابة، فيمكن تلخيصها في الآتي:

- لم يكن عامل الذكاء هو الأهم بالنسبة لتعلم القراءة والكتابة إذ وجد أن الذين قرأوا مبكراً يتدرجون من ذكاء منخفض إلى ذكاء أعلى؛ ولكن بالمقابل وجد لدى هؤلاء الأطفال اهتمامات بنشاطات القلم: الورقة، الأحرف، والكلمات.
- كان الأهل يقرأون لهم باستمرار وكانوا جاهزين لمساعدتهم في عمليتي القراءة والكتابة.

(*) انظر الفصل التاسع من كتاب هدى محمود الناشف: قضايا معاصرة في تربية الطفولة المبكرة. دار الفكر العربي، القاهرة، 2006 (ط2).

- كان الأهل من القارئين لمواد مختلفة، بما فيها الروايات والمجلات والصحف، ومواد تتصل بالمعلومات.
- يملكون الكتب أو يستعيرونها لهم ولأطفالهم.. فمواد القراءة والكتابة متوفرة في منازلهم، وغالباً ما يرافقون أبناءهم في زيارات للمكتبات.
- لنشاطات القراءة والكتابة قيمة عالية في تلك المنازل كنشاطات ضرورية، وتربط الكتب بالمتعة، والنشاطات الأدبية بالمكافآت.
- تجد منازلهم منظمة جيداً، مع برنامج للنشاطات اليومية، وهناك قواعد، ومسئوليات تناط بكل فرد من أفراد الأسرة.
- يضعون نظماً تتيح التداخل بين البالغين والصغار بشكل اجتماعي وعاطفي وفكري، تداخلاً يؤدي إلى الاهتمام بالتعلم ويؤدي أيضاً إلى النمو.
- تميل عائلات القراء والكتاب الصغار إلى أن تكون صغيرة الحجم.
- العديد من الأهل قد أنهوا دراستهم الجامعية؛ وإن كان البعض يرى أن البيئة الغنية بتعلم القراءة والكتابة، وليس المستوى العلمي للأهل أو وظيفتهم أو مستواهم الاجتماعي/ الاقتصادي هو ما يؤثر فعلاً في إقبال الأطفال على التعلم المبكر.
- يميل الأطفال ذوو القابلية للتعلم المبكر إلى تمضية أوقات فراغهم في البيت في الكتابة والرسم مع أوراق وأقلام تلوين أو بالنظر إلى الكتب.
- يفرض الآباء في هذه المنازل قواعد في اختيار وتحديد الوقت المخصص لمشاهدة التلفاز.
- يكون تقدير معلمي هؤلاء الأطفال إلى أنهم أعلى من المتوسط فيما يخص النضج الاجتماعي والانفعالي وعادات العمل والإنجاز المدرسي العام (مورو، **2004**، **66**).

ومن الطبيعي أن تستجيب أسر هذه صفاتها، لرغبة الروضة أو المدرسة بأن يتعاونوا معهم في تعليم القراءة والكتابة لأبنائهم.

ماذا يمكن للآباء أن يقوموا به للمساعدة في تحقيق التقدم في محاولات أبنائهم للقراءة والكتابة؟

أهم ما يمكن أن تقوم به الأسرة هو توفير مواد للقراءة مناسبة للطفل في جميع أركان البيت: في غرف النوم (على أرفف)، في المطبخ والحمام (هناك كتب ضد الماء)، أي في

الأماكن التي يقضي الطفل فيها معظم وقته، وفي غرفة المعيشة حيث تعد أرفف في متناول يد الطفل، بحيث يرى الطفل الكتاب قبل أن يتعلم الزحف أو الكلام.

تأتي بعد ذلك "القراءة للطفل" في أي وقت وقبل النوم، لينمي الأطفال علاقة حميمة مع لغة الكتب ويدركون وظيفة الكلمة المكتوبة.

كما أن توفير مواد للكتابة في المنزل مثل: أوراق بيضاء، أوراق مسطرة، أقلام، أقلام تلوين، سبورة (لوح) صغير وطباشير آمنة، والأقلام العريضة الخط، الأحرف اليدوية، المغناطيسية أو الخشبية: تعرض الطفل من الصغر لهذه العملية وتحببهم بها. هذا بالإضافة إلى رؤية الأهل منهمكين في أعمال كتابية (نموذج إيجابي).

وكلما كان الآباء متجاوبين مع أبنائهم عندما يوجهون إليهم أسئلة حول الكتب والمطبوعات وما جاء فيها، كلما كان إسهامهم أفضل في تهيئة المناخ لتعلم القراءة والكتابة. فمنذ سن مبكرة يمكن للأهل التجاوب مع الطفل عند إطعامه أو تغيير ملابسه، بالتحدث إليه أو بالغناء والتواصل بالعين وأشكال التفاعل غير اللفظي، ويستجيب الطفل بالابتسام أو الحركة لتشجيع الأهل على الاستمرار...

ويشكل التلفاز جزءً من حياتنا، ولا يخلو منه بيت؛ ومن الأفضل أن يتابع الأهل البرامج مع أطفالهم أو على الأقل جزء منها، والتحدث إليهم حولها ومناقشتهم في الموضوعات التي تعرض عليهم، واستبدالها أحياناً بأخرى أكثر إيجابية، بشرط أن يقبل عليها الأطفال فلا تفرض عليهم. ويميل الأطفال إلى مشاهدة البرامج التي تتوفر عنها كتب شاهدها وأطلع عليها الطفل في بيئته المباشرة، والعكس صحيح. وهناك العديد من البرامج التليفزيونية (الكرتون والرسوم المتحركة) التي تعرض على القنوات المحلية والفضائية ويقبل عليها الأطفال، ولكن يجب تقنين الزمن الذي يصرف في المشاهدة، وخاصة في غياب الأهل.

ثم أن هناك الكمبيوتر والذي يفتح الطفل عينين عليه منذ ولادته، ويمكن استغلاله بشكل جيد، كما سنوضح في الفقرة التالية، من أجل المساعدة في تعلم القراءة والكتابة.

على الجانب الآخر، لابد من الإشارة إلى تعجل أولياء الأمور لتعليم أبنائهم القراءة والكتابة غير مراعين في ذلك حاجة الطفل للعديد من الخبرات والتدريبات، ومستوى من النضج يمكنهم من أداء هذه العمليات المعقدة دون إرهاق عقلي وجسمي وحسي ونفسي. لهذا نجد الروضات اليوم تعمل بشكل وثيق مع الآباء وتشركهم في مختلف الأنشطة التي

يمارسها أطفالهم في الروضة وتطلعهم على الأساليب المتبعة من أجل تهيئة الطفل لبدء عمليتي القراءة والكتابة، بل تطلب منهم أن يقرأوا عليهم القصص ويتحدثوا إليهم ويحاورونهم حول موضوعات معينة ثم يطلعون الروضة على تقدم طفلهم بالنسبة لمهارات يجري تحليلها وتوضيح أهميتها بالنسبة لنمو اللغة ومهاراتها الأساسية.

وتكون النتيجة أن ولي الأمر بدلاً من ممارسة الضغوط على الروضة للتعجيل في تعليم القراءة والكتابة لطفله دون إعداد وتمهيد مناسبين، يبدأ التعاطف مع طفله ويتابع باهتمام تقدمه ويتشاور مع الروضة والمعلمة حول ما يمكن أن يفعله حتى يساعد طفله على اكتساب المهارات الأساسية للقراءة والكتابة.

وكثيراً ما يأتي أولياء الأمور (الأم خاصة) إلى الروضات لمقابلة معلمات أطفالهم والمسئولين عنهم وهم يبدون القلق على أطفالهم بسبب تأخرهم في القراءة ويتساءلون هل يعاني طفلهم من نقص في الذكاء أو تخلف ما؟ هل يحتاج إلى مساعدة مدرس خصوص أو إلى برنامج علاجي؟ وعلى الروضة والمعلمة طمأنة ولي الأمر وإبعاد القلق عنهم وإرشادهم إلى الطريقة السليمة للتعامل مع هذا الأمر بألا يضغطوا على طفلهم أو إشعاره بأنه أقل من أقرانه حيث أنه سيقرأ وفجأة عندما يكتسب الخبرات والمهارات التي تمكنه من ذلك. وتوجه أولياء الأمور إلى ضرورة لقراءة مع الطفل أثناء اليوم وقبل النوم وعرض النصوص المكتوبة عليه على أن تكون مكتوبة بخط كبير وفي كتاب كبير لا يخلو من الصور. ويجري تعريف أولياء الأمور بالكتب المناسبة لطفل ماقبل المدرسة بطريقة عملية وذلك عن طريق إرسال كتب مصورة من الموجود في الفصل مع الطفل للبيت وتشجيعه على إحضار بعض الكتب من المنزل ليقرأها مع المعلمة والأطفال.. كما تشجع المعلمة أولياء الأمور على المشاركة في قراءة كتاب أو قصة على أطفال فصل ابنهم أو ابنتهم، أو حتى الاستماع مع الأطفال إلى المعلمة وهي تقرأ... ثم المشاركة في الأنشطة التي تتبع قراءة القصة مثل الأغاني والتمثيل الدرامي ورسم شخصيات القصة أو إخراجها على شكل كتاب جديد ربما بعنوان جديد من ابتكار الأطفال. والهدف من ذلك توعية أولياء الأمور بأهمية القراءة مع الأطفال وللأطفال بشكل غير مباشر. مثال مشروع (إقرأ لطفلك)، وفي نفس الوقت ضمان استمرارية عملية القراءة خارج الروضة.. خاصة في البيت حيث يقضي الطفل معظم وقته.

التكنولوجيا وتعلم القراءة والكتابة

تقدم التكنولوجيا الحديثة فرصاً هائلة لتنمية مهارات الأطفال في القراءة والكتابة. إذ

يتيح الحاسب الآلي للأطفال قاعدة معلوماتية واسعة، فعلى سبيل المثال هناك الكتاب الإلكتروني "الذي يشجع الأطفال على القراءة، ويساعدهم في عملية تحليل الكلمات واستعادة تفاصيل القصص، إلى جانب تنمية مهارات التمييز والتذكر البصري والسمعي والتدرب على الصوتيات والإدراك الفونيمي. إذ يتميز الكتاب الإلكتروني، بالمقارنة مع الكتاب التقليدي بالحركة والصوت مما يساعد على إقبال الطفل عليه كما يفعل مع الألعاب الإلكترونية منذ سن صغيرة جداً.

بالإضافة إلى الكتاب الإلكتروني هناك برمجيات (soft-ware) صممت خصيصاً لأغراض تعليمية محددة ومنها المهارات اللغوية النوعية مثل تطوير الإدراك الفونيمي وعلم الأصوات والفهم والمفردات والقراءة المبسطة والكتابة. كما يوجد برامج كاملة لتعليم القراءة والكتابة لأطفال ماقبل المدرسة يجري تسويقها بشكل تجاري. تشمل معظم هذه البرامج مجموعة من الكتب الكبيرة والكتيبات وقد صنفت حسب تسلسل معين يراعي نمو قدرة الطفل على القراءة، وفيها العديد من التنويع مراعاة للفروق الفردية. كما يشمل البرنامج عادة مجموعة من البطاقات كنماذج تعرض على الأطفال وبطاقات أخرى خالية يكتب عليها الطفل المطلوب وفق البرنامج الذي يسير عليه. هذا بالإضافة إلى الأشرطة المسجل عليها القصص والأحداث المتضمنة في البرنامج "وديسكات" الكمبيوتر والديسكات المبرمجة (CD's). إذ يتم الاستفادة من إمكانات الكمبيوتر حتى بالنسبة لأطفال الروضة، ويشب الطفل والكمبيوتر جزء من حياته حتى ولو كان على شكل ألعاب الكمبيوتر (computer games) . من أمثلة هذه البرامج برنامج مرحباً بك في عالم القراءة (Welcome to Reading) وبرامج تعتمد على الشخصيات المحبوبة في "كرتون الأطفال" مثل "توم وجيري" و"سيمبا"، وغيرها مما يعرض من خلال شاشة التليفزيون على القنوات المحلية والفضائية، ومنها المتخصصة مثل (Spacetoon)وغيرها. ومحلياً يوجد برامج مثل "افتح يا سمسم" و"عالم سمسم" و"بكار" ويمكن للمعلمة، حتى في حالة عدم توفر حاسب آلي في الفصل (وإن كان قد أصبح ضرورة مع (CD-Rom)، أن تعرض بعض البرامج المناسبة على شاشة التليفزيون لأطفال فصلها؛ مع مراعاة القواعد التالية:

- أن تكون الإرشادات موجزة، واضحة وسهلة.
- أن تشغل النشاطات الأطفال، وتشجع على المشاركة النشطة، وأن تثير اهتمام وانتباه الطفل.

- أن تتطابق محتويات النشاطات مع ما يتعلمه الأطفال ضمن المنهاج المدرسي.
- أن يوفر البرنامج تدريبات عن المفاهيم التي تم تدريسها.
- يسرد النص ويوضع خط تحته كي يتمكن الأطفال من التعامل مع النشاطات بشكل مستقل.
- هناك دليل للمدرسين، يقرءوه لتقديم واستخدام برنامج الكمبيوتر.
- توفر آليات للتقييم (Wepne r & Ray, 2000).

ولا يفوتنا الإشارة إلى استخدام الكمبيوتر في غرفة الفصل للاستفادة من شبكة المعلومات العالمية (الإنترنت) والتي تتمتع بإمكانات لا حصر لها، وأصبح الطفل في عصرنا هذا يتعامل معها بسهولة. فبالإضافة إلى ما تقدمه من معلومات هائلة في كل مجال، بما في ذلك ما يتصل بالبرامج التعليمية المقدمة للأطفال؛ فإنها تشجع الأطفال على الكتابة من خلال تبادل الرسائل على البريد الإلكتروني(e-mail). وهناك مواقع على الشبكة تمكن الأطفال من مشاهدة القصص قبل قراءتها، مما يضاعف من اهتمام الطفل بسماع القصة من الكتاب عندما تقرأ عليه. كما يمكن للفصل والأطفال أن ينشئوا مواقع خاصة بهم. وعلى المعلم تقع مسئولية مساعدة الأطفال على الوصول إلى المواقع المفيدة لهم، ومعرفة كيفية إيجاد مواقع أخرى بأنفسهم(*).

بالتأكيد هناك ضوابط لعملية دخول الطفل إلى مواقع على الإنترنت، وينبغي أن يكون تحت إشراف شخص بالغ (ولي الأمر أو المعلم)، ولا يترك لوحده، ويتم مناقشته فيما يراه ويسمعه؛ ويتم توظيف هذه الإمكانات ومصادر المعلومات في الأنشطة اليومية بحيث يعزز المفاهيم التي يتم تعلمها.

التعليم الفريقي

نظراً لتنوع أوجه النشاط بحيث يغطي مساحات كبيرة من مراكز الاهتمام والاتقان، فإن التعليم الفريقي (team teaching) أصبح من الاتجاهات الحديثة ومأخوذ به في كثير من الروضات في العالم. حيث يسمح هذا النظام بتوفير المزيد من الاهتمام والرعاية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مثل الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم أو مشكلات

(*) هناك كتاب مرجعي اسمه أفضل 101 موقع للأطفال
Meers, T. B (1999) 101 Best Web Sites for Kids. Lincoln-Wood, IL: Publication Int.

نفسية أو حرمان ثقافي واجتماعي واقتصادي. هذا من ناحية الأطفال، أما بالنسبة لمعلم الطفل فإن وجود فريق يعمل بتنسيق فيما بينه يتيح لكل واحد منهم أن يحقق ذاته ويؤدي ما تؤهله له قدراته ومهاراته ومواهبه الخاصة. وهذا يعود بالفائدة على كل من المعلم والطفل، ليس فقط من حيث التميز في ابتكار أساليب واستراتيجيات تعلم وتعليم مناسبة بها كثير من التفريد لمراعاة الفروق الفردية، وإنما أيضاً من ناحية نفسية، حيث يرتاح الأطفال إلى أشخاص بالغين بعينهم دون غيرهم ويكونوا مع من يختارونه علاقة فريدة أشبه بعلاقة الأم أو الأب بالطفل على اعتبار أن المعلمة أم بديلة والمعلم أب بديل.

وفي حالة التعليم الفريقي، فإن المعلمين من الرجال يجدون لم مكاناً في مثل هذا الفريق ويلعبون دوراً هاماً بالنسبة للأطفال أقرب إلى دور الأب أو الأخ الأكبر.

تعليم لغة أجنبية

إن معظم ما كتب حول هذا الموضوع في الدول الغربية يتعلق بأطفال ولدوا لآباء لا يتقنون اللغة السائدة في البلاد والمدارس، وبالتالي يجدون صعوبة في المشاركة في الأنشطة المتاحة والتواصل مع أقرانهم ومع الراشدين. مثال ذلك الأطفال الذين ينتمون إلى جاليات من أمريكا اللاتينية أو الشرق الأقصى في الولايات المتحدة، أو جاليات من الهند وباكستان، وأفريقيا في المملكة المتحدة. من أجل هؤلاء وضعت البرامج التعويضية بتركيزها على المهارات اللغوية المختلفة حتى لا يتعثر الأطفال في دراستهم بالمرحلة الابتدائية لأهمية إتقان "لغة الأم" بالنسبة لكل تعلم. وفي هذا الإطار أنتج البرنامج التليفزيوني الشهير (ses-ame street) في محاولة للوصول إلى أكبر عدد ممكن من أطفال الأمة وتعليمهم اللغة بشكل ممتع ومحبب.

وتورد سوزان برنارد (Bernard, Susan, 2001) تجربة ناجحة لتعليم اللغة الإنجليزية مع اللغة الأسبانية (لغة الأم بالنسبة لبعض أطفال الروضة) جنباً إلى جنب. في هذه التجربة يتم تعليم الأطفال باللغة الأسبانية المستخدمة في البيت، ومعها اللغة الإنجليزية. وكان التخوف من أن هؤلاء الأطفال سيجدون صعوبة في تعلم اللغة الإنجليزية وسيتأثر تحصيلهم في المرحلة الابتدائية في المواد العلمية المختلفة، حيث التدريس باللغة الإنجليزية، ولكن التجربة أثبتت عكس ذلك. ويقدم القائمون على التجربة تفسيراً لذلك بقولهم: أن الطفل في هذه المرحلة ينبغي أن تتاح له الفرصة للنجاح وألا يصادف بعقبات وهو يتعلم الأشياء التي يحبها واعتاد عليها في بيئته. وتعلمه باللغة التي يستطيع التواصل بها تفتح له آفاقاً

ليس فقط في الروضة، ولكن أيضاً مع أسرته وجدوده، بشرط عدم إهمال تعلم الإنجليزية، أي أن البرنامج الذي يقدم للأطفال القادمين من بيوت لا تتحدث الإنجليزية مزدوج اللغة (bilingual).

وقد توصلت الدراسات التي أجريت في الربع قرن الأخير، أن التلاميذ الذين التحقوا ببرامج مزدوجة اللغة لمدة (5-7) سنوات وانتظموا بعد ذلك بمدارس تدرس جميع المواد باللغة الإنجليزية، تفوقوا على التلاميذ الذين يأتون من بيوت تستخدم اللغة الإسبانية والتحقوا بمدارس تستخدم الإنجليزية فقط.. بما في ذلك تفوقهم في مجال اللغة الإنجليزية. وأرجع ذلك إلى ثلاث أسباب رئيسية هي:

- عدم تعثر التلاميذ في دراسة المواد العلمية لأنها تقدم لهم باللغة التي يعرفونها.
- تعلمهم اللغة الإنجليزية ومهارات القراءة بشكل جيد.
- إمكانية مساعدة الأسرة لهم في دراستهم وفي عمل الواجبات المنزلية لأنها كانت بلغة يعرفها الآباء.

لقد كانت بداية العمل بنظرية اللغة المتكاملة (whole-language) على يد هولداوي (Don Holdaway) وزملائها في نيوزيلاندا، حيث تدفق العديد من الأطفال الذين يتكلمون لغات غير الإنجليزية من الأقاليم إلى المدن التي تستخدم مدارسها اللغة الإنجليزية كلغة أولى أساسية، في حين أن الإنجليزية كانت تمثل بالنسبة لهؤلاء لغة ثانية(ESL). وتعتمد الاستراتيجية التي استخدمتها (Holdaway) لمواجهة تلك الظروف عدم إشعار الطفل بأنه أقل من غيره لأنه لا يتقن لغة التدريس، وفي نفس الوقت الابتعاد عن الطرق التقليدية في تعليم اللغة، وذلك بأن لجأت إلى الأسلوب الطبيعي الذي يتم من خلاله تعلم أية لغة كانت كما هو متبع في البيت منذ ميلاد الطفل (Fisher, B., 1998,152).

وقد انتشر نموذج (Holdaway) بسرعة للنجاح الذي حققه، ولكن لتعليم لغة الأم وليس لغة أجنبية لا يتحدثها الطفل في البيت، وليس على مستوى التعليم ما قبل المدرسي.

بكلمات أخرى، لا يوجد اليوم من يشغل باله بموضوع هل ندخل لغة أجنبية إلى جانب لغة الأم في مناهج رياض الأطفال، لأنه ينظر إلى اللغة بطريقة وظيفية وكوسيط للتواصل وتحقيق أهداف تخترق جميع جوانب المنهج.

هذا الموضوع شغل ساحة المهتمين بالتربية في رياض الأطفال هنا في مصر منذ

الثمانينيات من القرن الماضي وإن كان قد قل الاهتمام به في الوقت الحاضر. حيث طغت عليه قضايا أكثر أهمية في نظر متخذي القرار والمتخصصين في التربية المبكرة للطفل. وقد أنقسم المربون إلى مؤيدين ومعارضين لإدخال لغة أجنبية في رياض الأطفال. ومن المبررات التي ساقها المؤيدون أن تعرض الطفل للغة أجنبية إنجليزية أو فرنسية أو ألمانية أو إيطالية منذ الصغر يسهل عليه تعلمها عندما يصل إلى مراحل التعليم الأساسي، وإن في بعض البيوت يتقن الوالدان أو أحدهما لغة أجنبية ويريد تعليمها لطفله، وبإمكانه المساعدة في ذلك أثناء وجود الطفل في المنزل، بالإضافة إلى الضغط الذي تتعرض له بعض الروضات من قبل الأهالي في هذا الاتجاه.

أما الذين يعارضون إدخال لغة أجنبية في مرحلة الروضة، فلهم أسبابهم العديدة أهمها أن الطفل في هذه المرحلة بحاجة إلى تعلم المهارات اللغوية الأساسية من تحدث واستماع، وإن أمكن، مبادئ القراءة والكتابة أو المهارات الممهدة لها - بلغة الأم. فإذا كان الحديث عن اللغة العربية، فالطفل بالفعل يتعلم لغة جديدة غير اللغة العامية التي نشأ عليها في أسرته حتى وصل إلى روضة أطفال. ويرى هذا الفريق أن إدخال لغة إضافية أخرى لا تشترك مع العربية لا في أشكال أو أصوات الحروف والمقاطع ولا في المعاني (semantics)ولا في التركيب اللغوي(structure)، لا شك سيؤثر على قدرة الطفل على تعلم لغة الأم. ويضيف هؤلاء أنه ليس هناك في الدراسات النظرية والتطبيقية ما يثبت أن تعلم الطفل لغة أجنبية في سن مبكرة يؤدي إلى درجة أعلى من إتقان تلك اللغة، مما لو تعلمها في سن العاشرة مثلاً. ويستندون إلى نتائج الدراسات النفسية التربوية التي تشير إلى انتقال أثر التعليم، بمعنى أن الطفل الذي ينجح في تعلم آليات لغة ما، يستطيع بعد إتقانها أن ينقل ما تعلمه إلى لغة أخرى، وبذلك فهو يختصر الجهد والوقت المطلوبين لتعلم لغة جديدة. وهذا لا يتم في مرحلة الروضة، حيث ما زال أمام الطفل الكثير ليتعلمه ليتقن اللغة، أو على الأقل يشعر بالألفة معها ويكون الاتجاهات الإيجابية نحو تعلمها.

على العكس من ذلك، فإن هناك في الدراسات ما يشير إلى أن تأخير دراسة لغة ثانية غير لة الأم حتى الصف الرابع أو سن العاشرة مثلاً، يأتي بنتائج أفضل إذا ما درست اللغة بطريقة صحيحة، حيث انتقال أثر التدريب والاستعداد والنمو في القدرات واتساع اهتمامات الأطفال وربط اللغة الجديدة بمجالات جديدة مثل استخدام الكمبيوتر ومتابعة برامج تليفزيونية بلغة أجنبية إلى جانب استخدام الكتب ومصادر المعلومات الأخرى بما فيها شبكة المعلومات الدولية (Internet) . فالقاعدة واحدة وهي أن التعليم يتم بشكل

أفضل وأسرع عند الشعور بالحاجة له، وليس لمجرد أن الكبار يريدون للطفل أن يتعلم لغة أخرى غير لغته.

بالإضافة إلى كل ما سبق، هناك سبب قومي قوي يدعونا إلى المطالبة بالتركيز على لغتنا القومية، والاهتمام بها من سن مبكرة، بدلاً من الانتظار حتى يصل التلميذ إلى مرحلة التعليم الثانوي والجامعي ونتباكى على ضياع اللغة العربية. فقد وصل الأمر ببعض الروضات الخاصة (لغات) إلى تعليم بعض المواد مثل: الرياضيات والعلوم باللغة الإنجليزية أو الفرنسية إلى جانب الجرعة المكثفة من دروس اللغة الأجنبية، والإبقاء فقط على دروس اللغة العربية والدين؛ بحجة أن هؤلاء الأطفال سيدرسون تلك المواد باللغة الأجنبية عند انتقالهم للتعليم الأساسي.

والمؤلفة تتساءل: هل هناك دولة في العالم، باستثناء الدول العربية، وربما بعض الدول القليلة التي توجد فيها عشرات اللغات مثل الهند، يتم التعليم في مدارسها بلغة غير لغة الأم؟ أم هي رواسب من "عقدة الخواجة"؟

وللذين يدعون أنها مجرد أغان وأناشيد وبعض كلمات يسعد الآباء بسماعهم من أطفالهم (ليس الغرض منها تحصيل رسوم إضافية)، أقول بأن واقع الحال يدل على وجود كتب وقراءة وكتابة بتركيز يفوق ما هو موجود بالنسبة للغة العربية... ومعظمه يتم نسيانه في الإجازة الصيفية الطويلة ومع التعرض للمناهج الكثيفة في المرحلة الابتدائية. قلة من الأطفال يستبقون ما تعلموه ويدعم استعدادهم لما سيتلقونه من تعليم في السنوات التالية، ولكن هذا صحيح أيضاً بالنسبة لكل ما يتعلمه الطفل في شتى مجالات المنهج. (هدى الناشف، قضايا معاصرة في تربية الطفولة المبكرة، 2006)..

إن الاتجاهات المعاصرة في تعليم أطفال ماقبل المدرسة القراءة والكتابة وكذلك المبتدئين في مرحلة التعليم الأساسي تحتاج إلى معلم أعد إعداداً جيداً حتى يكون على علم ودراية بأنجح الأساليب لتنمية المهارات اللغوية للطفل بشكل متكامل وعلى أسس علمية؛ وأن يكون هو نفسه قد أتقن اللغة حتى يقدم النموذج اللغوي الجيد لأطفاله. وهذا يتطلب ليس فقط الاهتمام بلغة المعلم وتدريبه على الخطوات السليمة التي ينبغي أن يسير عليها ليأخذ بيد أطفاله نحو حب لغة الأم وإتقانها وتكوين الاتجاهات المناسبة نحوها، بل ينبغي أن يتابع المعلم كل جديد في مجال تعليم اللغة للأطفال الصغار سواء من خلال الدورات التنشيطية أو الإطلاع على الجديد في هذا المجال، والتدرب على استخدام التقنيات المعاصرة لتحويل تعلم اللغة من مهمة شاقة وثقيلة إلى نشاط ممتع يزيد من اعتزاز الطفل بلغته ولغة أجداده.

المراجع العربية

1- أحمد طاهر حسنين وعبدالعزيز نبوي (1987). الأساس في اللغة العربية. القاهرة: المصدر لخدمات الطباعة.

2- أسامة كامل راتب (1990). النمو الحركي. القاهرة: دار الفكر العربي.

3- المجلس القومي للطفولة والأمومة (1994). معايير نمو طفل ماقبل المدرسة. المجلد الثاني. القاهرة.

4- ثناء يوسف الضبع (2001). تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الطفل. القاهرة: دار الفكر العربي.

5- جوزال عبدالرحيم (1989). إعداد الطفل للكتابة - الكتاب الأول والثاني مرشد المعلمة. وزارة التربية والتعليم. القاهرة.

6- جوزال عبدالرحيم (1989). إعداد الطفل للكتابة - كتاب الطفل المستوى الأول والثاني.

7- حسن شحاته (1996). قراءات الأطفال. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية. (ط3).

8- طاهرة أحمد الطحان (2002). مهارات الاستماع والتحدث في في الطفولة المبكرة. عمان، دار الفكر.

9- طاهرة أحمد الطحان (ب.ت). كيف تعد طفلك للقراءة؟ طنطا: سلسلة الدراسات والبحوث لأطفال ماقبل المدرسة، قسم رياض الأطفال، كلية التربية، جامعة طنطا.

10- عبدالتواب يوسف (ب.ت). الكلمات السحرية. الكويت: مكتبة الفلاح.

11- عبدالفتاح البجة (2003). تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية. عمان: دار الفكر.

12- علي إسماعيل محمد (1985). نحو تيسير القراءة والكتابة في اللغة العربية. الكويت: دار القلم.

13- عواطف إبراهيم محمد وآخرون (1976). إعداد الطفل لتعلم الكتابة في الحضانة ورياض الأطفال. القاهرة: النهضة العربية.

14- عواطف إبراهيم محمد (1989). طرق تعليم الطفل مهارات القراءة والكتابة. القاهرة: الأنجلو المصرية.

15- فؤاد البهي السيد (1975). الأسس النفسية للنمو من الطفولة للشيخوخة. القاهرة: دار الفكر العربي (ط4).

16- فوقية حسن عبدالحميد رضوان (2000). كيف تعد طفل الروضة لتعلم القراءة. القاهرة: الأنجلو المصرية.

17- ليزلي ماندل مورو (ترجمة سناء شوقي حرب) (2004). تطور مهارتي تعليم القراءة والكتابة في السنوات الأولى. العين: دار الكتاب الجامعي.

18- ليلى أحمد كرم الدين (1978). الحصيلة اللغوية المنطوقة لطفل ما قبل المدرسة. مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.

19- محمد رفقي محمد عيسى (1987). سيكولوجية اللغة والتنمية اللغوية لطفل الرياض. الكويت: دار القلم.

20- محمد صلاح الدين مجاور (1977). "الخبرات اللغوية في الرياض" في كتاب رياض الأطفال - فلسفتها - برامجها - أساليب العمل فيها. الكويت: وزارة التربية والتعليم.

21- محمد عماد الدين إسماعيل (1995). الطفل من الحمل إلى الرشد الجزء الأول: السنوات التكوينية (0-6). الكويت: دار القلم.

22- محمد محمود رضوان (1958). تعليم القراءة للمبتدئين. القاهرة: دار المعارف.

23- محمد محمود رضوان (1973). الطفل يستعد للقراءة. القاهرة: دار المعارف (ط3).

24- محمد محمود رضوان (1989). اللغة العربية لرياض الأطفال، الكتاب الأول والثاني، وزارة التربية والتعليم، القاهرة.

25- موفق الحمداني (ب.ت). اللغة وعلم النفس. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، العراق.

26- هدى محمود الناشف وجوزال عبدالرحيم (1989). المهارات اللغوية لطفل الرياض - مرشد المعلمة، الكتاب الأول والثاني. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

27- هدى الناشف وزينب رضوان (1989). التربية الدينية الإسلامية لرياض الأطفال. الكتاب الأول والثاني. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

28- هدى محمود الناشف (2005). رياض الأطفال. القاهرة: دار الفكر العربي (ط4).

29- ----------- (2001). استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة. القاهرة: دار الفكر العربي (ط3).

30- ----------- (2003). تصميم البرامج التعليمية لأطفال ماقبل المدرسة. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

31- ----------- (1999). إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة. القاهرة: دار الفكر العربي.

32- ----------- (2006). قضايا معاصرة في تربية الطفولة المبكرة. القاهرة: دار الفكر العربي (ط2).

33- هشام الحسن (1990). طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة. عمان: مكتبة دار الثقافة.

المراجع الأجنبية:

1- Bernard, S. (2001). **The Mommy And Daddy Guide To Kindergarten**. Chicago, III: Contemporary Books.

2- Bernstein, B. (1973). **Class Codes And Control**. London: Routledge And Kegan Puaul.

3- Brown, A. (1996). **Developing Language And Literacy 3-8**. London: Paul Chapman.

4- Byrne, B. Et Al. (1995). "Evaluation Of A Program To Teach Phonemic Awareness To Young Children" . **Journal Of Educational Psychology.**

5- Cambourne, B. (1989). **The Whole Story: Natural Learning And The Acquisition Of Literacy In The Classroom.** New York: Ashton Scholastic.

6- Campbell, R. (2002). **Reading In The Early Years**- Handbook. Buckingham: Open University Press.

7- Catron, C. (1993). **Early Childhood Curriculum**. New York: Macmillan Pub. Co.

8- Cooper, J. D. Et Al (2005). **Literacy Assessment ؛Helping Teachers Plan Instruction.** Boston: Houghton Mifflin.

9- DES (1975). **A Language For Life**. London: Hmso.

10- Downing J. A. And Thackray, D. V. (1975). **Reading Readiness.** London: University Of London Press.

11- Fisher, B. (1998). **Joyful Learning In Kindergarten.** Nh: Heinemeann.

12- Holdaway, D. (1990). "The Structure Of Natural Learning As A Basis For Literacy Instruction" In M. Sampson (Ed.). **The Pursuit Of Lileracy: Early Reading And Writing**. Dubuque, Ia: Kendall Hunt.

13- Juel, C. (1989). "The Role Of Deeoding In Early Literacy Instruction And Assessment". In L. Morrow & J. Smith (Eds.), **Assessment For Instruction In Early Literacy**. Englewood Cliff, N. J.: Prentice- Hall.

14- Juel, C. (1994). Teaching Phonics In The Context Of The Integrated Language Arts" .In L. Moow Et Al (Eds.), **Integrated Language Arts: Controversy For Consensus**. Boston: Allyn & Bacon.

15- Lapp, D. & J. Fold (1992). **Teaching Reading To Every Child**. New York: Macmillan Bub. Co.

16- Lapp, D. Et Al (2004). **Teaching All The Children** -Strategies For Developing **Literacy In An Vrban Setting**. New York: The Guilford Press.

17- Machado, J. (1999). **Early Childhood Experiences In Language Arts.** Albany: Delmar Publishers.

18- Montessori, M. (1958). **The Discovery Of The Child**. New York: Ballantine Books.

19- Morrow,Lesley,Mandel (2002). **Literacy Development In The Early Years.** N. J. Allyn And Bacon.

20- Hashif, H. (1985). **Pre-School Education In The Arab World.** London: Croom Helm Ltd.

21- Omar, Kleefiner, M. (1970). "Acquisition Of Egyptian Arabic As A Nature Language" Unpublished Ph. D. Thesis, Georgetown University.

22- O’neil, H. F. And R. Perez (Ed.) (2003). **Technology Applications In Education :A Learning View**. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

23- Piaget, J. (1959). **Language And Thought**, London: Routledge And Legan Paul Ltd.

24- Reutzel, R. And R. Cooter (1992). **Teaching Children To Read.** New York: Macmillan Pub. Co.

25- Roskos, K. And J. Christie (Ed.) (2000). Play And Literacy In Early Childhood Research From Multiple Perspectives N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Pub.

26- Savage, J.(1994). **Teaching Reading Using Literature Wisc**.: Brown And Benchmark.

27- Sowers,J. (2000). **Language Arts In Early Education.** U.S.A.: Thomas Learning.

28- Tough, J. (1976). **Listening To Children Talking**. London: Ward Lock Educational.

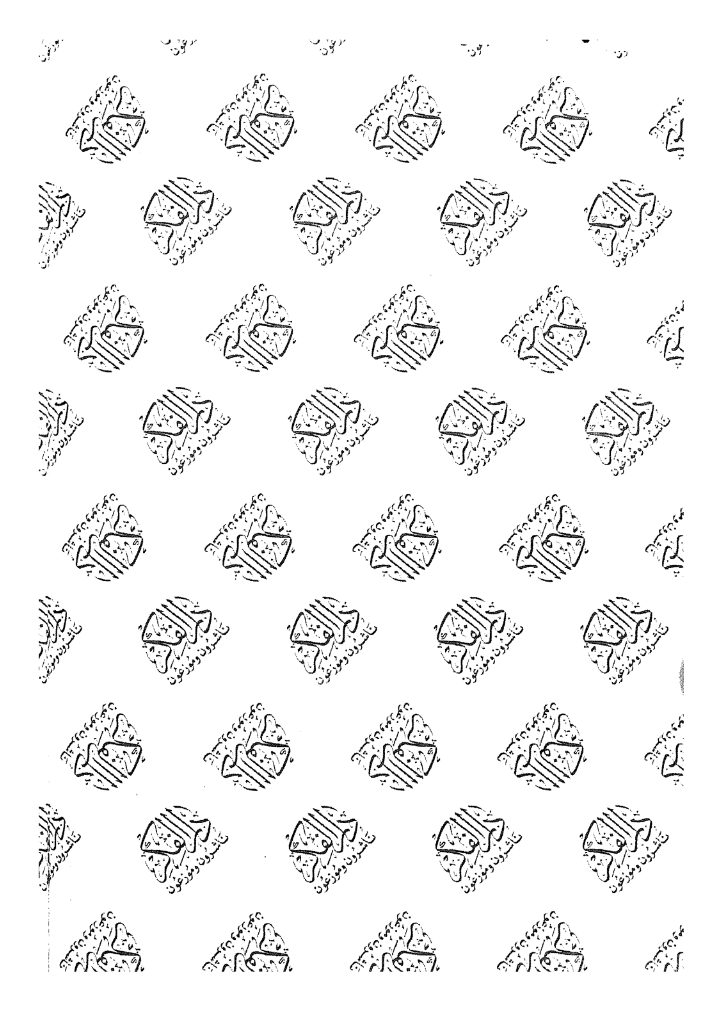
29- Tough, J. (1976). **The Development Of Meaning. London**: Unwin Education.

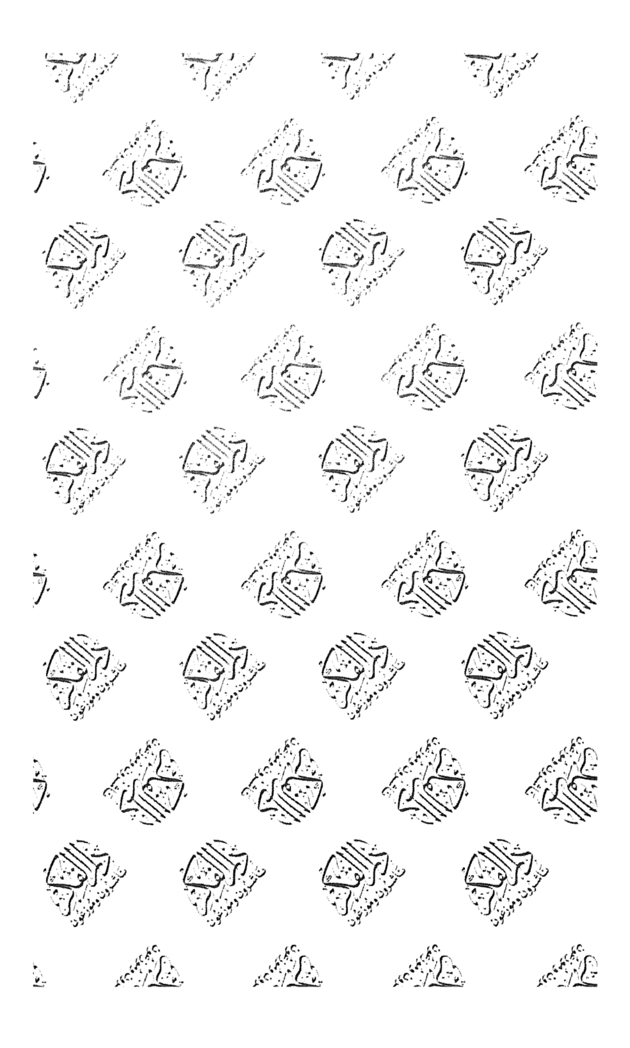
30- Tough, J. (1978). **Talking And Learning.** (School Council Communication Skills In Early Childhood Project). London: Ward Lock Educational.

31- Vygotsky, L. (1962). **Thought And Language.** New Yourk Learning: Wiley.

32- Wilkinson, A. (1971). **The Foundations Of Language.** Oxford: Oxford University Press.

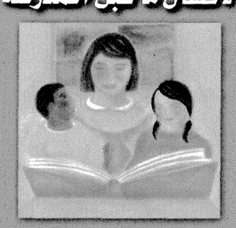
33- Wylie, J. (1978). **See A Word Say A Word** (A Golden Readiness Workbook - Kindergarten Grades 1-2). U.S.A.: Western Publishing Company, Inc.



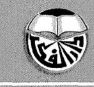


تنمية المهارات اللغوية

لأطفال ما قبل المدرسة









عمان - ساحة الجامع الحسيني - سوق البتراء - عمارة الحجيري
هاتف 4621938 فاكس 4654761 ص.ب. 183520 عمان 11118 الأردن
www.daralfiker.com info@daralfiker.com



